



UNIVERSITÀ  
CA' FOSCARI  
VENEZIA

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL LINGUAGGIO**

**ATTI**  
**8**

# CLIL e l'apprendimento delle lingue

## Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento

Venezia, settembre 2008

A cura di Carmel Mary Coonan



*CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento. Venezia, settembre 2008*

A cura di Carmel Mary Coonan

© 2008 Università Ca' Foscari Venezia

ISBN: 978-88-7543-220-1

Con il contributo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), PRIN 2005, e del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari Venezia

In copertina: Kindergarten, *Margret Hofheinz-Döring*, Strukturmalerei, 1992

Libreria Editrice Cafoscarina  
Calle Foscari, 3259, 30123 Venezia  
[www.cafoscarina.it](http://www.cafoscarina.it)

## INDICE

<i>Introduction</i>	9
---------------------	---

### PARTE PRIMA

#### CLIL E L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

CARMEL MARY COONAN <i>The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications</i>	13
FEDERICA RICCI GAROTTI <i>Lernziele, Lehrziele und Methode im CLIL Unterricht: Eine Frage der Kohärenz</i>	37
MARIE CHRISTINE JAMET <i>La production orale dans un enseignement intégré géographie/français. Enjeux d'une méthodologie coopérative</i>	59
ANNAVALERIA GUAZZIERI <i>Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work</i>	79
MARCELLA MENEGALE <i>Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: from traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL</i>	105
GRAZIANO SERRAGIOTTO <i>Il bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL</i>	129
GENNY BERTON <i>Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms</i>	143
CECILIA LUISE <i>Interazioni comunicative in classi plurilingui nella scuola primaria</i>	153
FRANCESCA DELLA PUPPA <i>La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning</i>	167

MARIO CARDONA  
*Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive* 177

ANNALISA LATELA  
*Achtung!Fertig...Los! Una proposta di percorso CLIL nella scuola primaria* 193

ANGELA LUCATORTO  
*CLIL e sviluppo della competenza lessicale. Valutazione delle metodologie e delle strategie adottate dagli insegnanti di lingua nelle scuole pugliesi* 205

## PARTE SECONDA

### UNA FINESTRA SULL'EUROPA

MARIA JESUS FRIGOLS MARTÍN  
*CLIL implementation in Spain: an approach to different models and scenarios* 221

PATRICIA BERTAUX  
*An example of mainstream CLIL in France: sections européennes et de langue orientale* 233

MARY CHOPEY-PAQUET  
*CLIL in French-speaking Belgium. Transforming paradox into potential* 239

## PARTE TERZA

### SVILUPPI

ELIZABETH FLEET  
*'European CLIL in Development: a primary phase consortium (EUCLID-APPC)'. An introduction to the consortium's project* 251

GERALDINE LUDBROOK  
*Developing a performance test for Italian CLIL teacher certification: examining CLIL teacher language* 259

GRAZIANO SERRAGIOTTO  
*La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL* 275

ROSALBA PERINI <i>Un progetto pilota: la sperimentazione di sezioni europee CLIL nella regione Friuli Venezia Giulia</i>	284
---	-----

#### APPENDICE

MARCELLA MENEGALE, MARA SALVALAGGIO, GENNY BERTON <i>Gli ultimi 10 anni di ricerca CLIL: una bibliografia internazionale</i>	299
---	-----

RITA GRASSATO <i>Risorse per il docente CLIL</i>	311
---	-----

UNITÀ DI RICERCA PRIN VENEZIA <i>Bibliografia italiana CLIL</i>	323
--	-----

# Introduction

The present volume contains the proceedings of the 2° National CLIL conference held in Venice, Italy on 12-13 September 2008. The conference was organized and hosted by Ca' Foscari University of Venice for the presentation of the results of a two-year PRIN project (Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale) financed by the Ministero dell'Istruzione, dell'Università, e della Ricerca in 2005 and coordinated at the national level by Ca' Foscari. The project "The promotion of linguistic-communicative (meta)competence in second language medium learning situations" subdivided into two subprojects "Oral production in CLIL (SL) and task-based methodology" and "The lexical approach in CLIL and the development of specialist vocabulary", ended in January 2008.

The project, conducted by two local research units – Università Ca' Foscari Venezia and Università di Bari – had the overall aim of investigating features of CLIL methodology from the point of view of their efficacy concerning the learning objectives of a CLIL programme. An attempt has been made to establish a concrete link between methodological choices and the promotion of learning – in this case, foreign/second language learning. In the research programme, attention has focussed on two linguistic dimensions: a. oral production (Venice Research Unit); b. vocabulary development (Bari Research Unit). The reasons for the chosen focus are:

- verbal language is the medium through which teaching and learning pass. Any kind of difficulty with the medium, which in CLIL is a non-native language for the student, represents a potential obstacle to the reaching of the non-language learning objectives. An understanding of strategies capable of overcoming these difficulties is therefore of great importance;

- the choice to set up a CLIL programme is done on the basis of the potential inherent in CLIL to promote qualitative development of the language. It is the methodological choices however that will ‘free’ up this potential. To focus on language growth requires therefore that attention be directed to some specific methodological features, especially to those activities (tasks) that require oral production on the part of the student. Thus, the common underlying theme of the research in the two areas is the link between language (specifically oral language production and vocabulary) on the one hand and, on the other, CLIL methodology.

Both research units set in place a training programme for the teachers participating in the project not only for the research requirements itself, but also, and above all, because of the conviction that any kind of research that involves schools must lead to development and innovation in those school. Training of the teachers can contribute to this.

The project was conducted in the tradition of classroom-based research through the collection of empirical first-hand data in situations where the foreign/second language was the medium of instruction. In order to conduct the empirical research contacts were established with the regional educational institutions both in the Veneto and in Puglia to identify interested schools. In particular, an agreement was signed between Ca’ Foscari University of Venice (Dipartimento di Scienze del Linguaggio) and IRRE Veneto in order to facilitate the participation of the schools.

The data collected, which in the Venice Research Unit alone amounts to 47 video recordings, represents a data bank for future investigations by the two teams.

Whilst the Conference represented the *closure* of the PRIN project, it also represented a forum for informing of the *opening* of new CLIL projects that involve Ca’ Foscari University. These include: CLIL teacher certification; *sezioni europee* CLIL in high schools Friuli Venezia Giulia, and two European projects – EUCLID (*European CLIL in Development: a primary phase consortium*) and CCN (*CLIL Cascade Network*).

It also represented an occasion to understand how some countries in Europe (France, Spain, Belgium) are dealing with the many problematic issues that CLIL brings with it so as to highlight what possible solutions could be devised in the light of the Italian situation.

October, 2008

Carmel Mary Coonan  
National Coordinator PRIN Project



PARTE PRIMA

CLIL E L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

# The foreign language in the CLIL lesson

## Problems and implications

Carmel Mary Coonan  
Ca' Foscari University of Venice, Italy

The use of a foreign language as a medium of instruction (henceforth FLM) is rapidly gaining ground in Europe both at the school level as well as at the university level<sup>1</sup> – this in response to European Commission and Council of Europe indications<sup>2</sup> and to the call by some national governments for internationalisation. Numerous European projects have been conducted in the field from the early 1990s which have seen Italy involved as a member: TNP, ALPME, TIECLIL<sup>3</sup>. It is against this background, and in response to the moves now underway in Italy to promote FLM (today a grassroots movement favoured by the law on school autonomy (1999) and the so-called ‘Riforma Moratti’ (DL. 17 October 2005 and law 28 March 2003, n. 53) as opposed to the ministerial-led projects of the 1990s, cf. Liceo Europeo; Liceo Internazionale; Liceo Linguistico Europeo), that the PRIN research project reported in the volume proposal sets itself.

---

<sup>1</sup> Cf. for example the ICL (Integrating Language and Content) Conference (2003) held at the University of Maastricht and entitled Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education: cf. Wilkins (ed.) (2004).

<sup>2</sup> Cf. European Commission (1995); Council for Cultural Cooperation (1996); Council for Cultural Cooperation (2001); Helfrich, Thurmann (1994), Čok, (1995).

<sup>3</sup> TNP Language Teacher Training and Bilingual Education: (1996-1999) Sub project n° 6 of the Thematic Network Project on Languages run by the European Language Council (Berlin): partner Università Ca' Foscari Venezia; ALPME (Advanced Level Programme in Multilingual Education) Erasmus-Socrates project (2000-2003) coordinated by Pompeu Fabra University of Barcellona: partner Università Ca' Foscari Venezia; TIE-CLIL (Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning) (1998-2002) Socrates project Lingua Azione A: partner USR Lombardy; CCN: CLIL Cascade Network, 2007: partner Università Ca' Foscari, Venezia; EUCLID-APPC: European CLIL in Development: a primary phase consortium, 2008, partner: Università Ca' Foscari Venezia.

Given the spread of these programmes now underway, we feel there is an urgent need to explore some of the diverse variables that contribute to the success (or failure) of FLM programmes. Taking CLIL (Content and Language Integrated Learning) as the guiding planning and methodological principle underlying FLM programmes, we look at FLM from the perspective of language, considering this to be a fundamental underpinning of all these types of programmes. Many questions come to mind: to what extent is language competence promoted in FLM programmes? To what extent is learning a non-language subject hindered through language difficulty? How can the dual integrated learning focus be guaranteed? These (and more) are the several questions that those involved in FLM must pose and which today have not received the necessary scientific attention.

CLIL is seen as a new learning and teaching environment and as such is susceptible to research from a multiplicity of angles. The decision to focus on the language dimension in the PRIN project (cf. below and Introduction) as opposed to the other important dimension highlighted by of the acronym, namely Content, is the result of the realisation, through contact with schools and teachers in various parts of the country as well as with experts abroad, that language is a considerable problem, and the situation in Italy is no exception. The issue of language springs to the forefront as soon as the acronym CLIL is used as a label to define the foreign language medium programmes that more and more schools in Italy – legitimated through school autonomy – are setting up with, however, insufficient awareness of the conditions that need to be in place for success in learning to be possible. The use of the acronym in fact binds the school to a promise – that content be learnt through the language and that language be learnt through the content, contemporaneously. This aspect is highlighted by the expression in the acronym ‘integrated learning’ and which we consider pivotal to the whole concept. That language be learnt (acquired) by the students in FLM situations is by no means automatic, as research in immersion situations has shown.

Thus we feel that the language dimension of CLIL requires attention both from a research point of view (and the articles in this volume present results of research) as well as from an educational policy view point. This last aspect is particularly pressing. There are at the moment in Italy – unlike in other countries in Europe (cf. articles in this volume) – no ministerial (national or local) indications that define standards and set up benchmarks for the CLIL programmes. Thus, there is no official indication of the necessary level of competence in the foreign language used as a medium of instruction that a CLIL teacher needs to possess in order to work in CLIL programmes; CLIL programmes are not submitted to a local board of experts for approval, thus the schools that propose them are essentially self

referential. On account of this situation, any teacher can decide to set up CLIL – indeed the school acquires lustre in the public eye – , get the necessary approval from the school organs and begin. In our view instead, CLIL programmes are just too important, on account of the many issues they bring with them, to be left out of some kind of quality assurance control. The university can contribute to this dimension of quality by offering training courses<sup>4</sup>, by working with the local educational agencies<sup>5</sup> and by researching and disseminating their results through publications<sup>6</sup>, organizing, as well as attending, seminars and conferences. This volume, alongside the many other publications so far produced by the research group in Venice (cf. Appendix), is an example of this action.

## 1. The language issue in CLIL

The language issue is all pervasive and can be looked at from many angles:

- foreign language competence of teacher;
- language alternation (L1/LS);
- focus on language as code in the CLIL lesson;
- the ‘weight’ and role of the foreign language teacher in the CLIL lesson in team teaching situations (Coonan, 2007);
- content and language;
- cognition and language;
- methodology for promotion of language development in CLIL lesson;
- opportunities for LS use in CLIL lesson.

In this paper the last two items constitute the focus of our attention.

### 1.1 *The research project*

The research reported in this paper represents only one part of the two-year project (2006/2008) conducted by the Venice research unit on the issue of language – oral language – and the promotion of oral productive language competence in CLIL situations (cf. Introduction this volume). This aspect of

---

<sup>4</sup> The Dipartimento di Scienze del Linguaggio (LADiLS) of the University of Venice has been running an on-line year-long post-graduate course on CLIL for several years.

<sup>5</sup> LADiLS collaborates for research and for training with the regional education authorities and other agencies. The PRIN project itself is an example of such collaboration (with IRRE Veneto).

<sup>6</sup> Cf. Appendix for a list of the of publication in Italian.

language promotion is obviously a key feature for gauging the inherent quality of a CLIL programme and it is therefore of great importance to understand those variables that contribute to it. In our view, for foreign language growth to come about, methodological innovation is required, for it is through this that the conditions will be established for foreign language learning/acquisition. Thus, methodological issues have represented a major focus in the overall research, as is testified by the diverse articles in this volume.

As far as concerns the research reported in this paper the focus is on the oral language production of high school pupils – in terms of quantity and quality.

## **2. Theoretical framework**

The difficulty met in trying to get students to speak the foreign/second language in formal foreign/second language teaching situations is well-known (Brown, Yule, 1983). This is due to a series of factors such as the organisation of the students in the classroom (in rows as opposed to being organised in groups or pairs), the reluctance on the part of the teacher to allow interaction unless of the ‘question and answer’ type (cf. Menegale, this volume) or to the absence of the types of activities that allow for and effectively stimulate oral communication and interaction.

In consideration of the motivations behind the choice to carry out a CLIL programme (primarily (but not only) concerned with the promotion of the foreign language), and in consideration also of the importance attached to oral production for the acquisition of the foreign language (cf. Bygate, 1987; Levelt, 1978; Skehan, 1998; Robinson, 2001, Swain, 1985) as also of the evidence it provides as to the state of development of the language competence of the speaker (cf. the concept of a continuum of styles proposed by Tarone reported in Ellis, 1985), the promotion of the students’ ability to use the foreign language orally in a CLIL situation becomes important. However, a methodology needs to be elaborated that responds to the particular conditions of the CLIL context, to what is, in effect, a new learning environment. Two fields of research in applied linguistics and language teaching methodology are relevant to our focus as they are capable of providing insight into some of the problematical issues related to the development of language competence and to the achievement of the school subject objectives. These fields are:

- a. research carried out on ‘task’ as a construct with its own structure and internal articulation (convergent/divergent; open/closed; one-way/two-way; shared/unshared information: cf. Crookes, 1986; Crookes, Gass, 1993a; Crookes, Gass, 1993b; Long, 1989, Skehan, 1996) and the relationship of these with i) language production mode (interaction/non-interaction; (non) negotiation of meaning; short/long turns) and ii) the acquisition of the language being learned (Skehan, 1998; Robinson, 2001);
- b. research on task in language teaching methodology and the elaboration of a task-based methodology and the task-based syllabus (Willis, 1996; Nunan, 1989; Candlin, Murphy, 1987, Prabhu, 1987).

With reference to the first field, two concepts are particularly important: the structure of the task and the concept of difficulty.

### 2.1 *Task structure*

‘Task’ has been defined in several different ways in the language teaching pedagogy literature (cf. Ellis, 2003:4-5; Skehan, 1998:95-96 for a synthesis of these) calling our attention to important inherent features like ‘meaning focus’, ‘relationship to the real-world’, ‘attainment of an objective’, ‘use of language’ (as opposed to mere language practice), ‘interaction with other participants’, activation of ‘thought processes’. In addition, tasks offer opportunities for holistic language use rather than focussing on single language skills or discrete forms.

Furthermore, tasks have been variously classified and the implications of their internal structure and their methodological exploitation have been explored in order to understand their contribution to learning in general and (foreign/second) language learning and acquisition in particular. As the main pedagogical focus of CLIL programmes is the subject matter, types of tasks that promote content learning and the cognitive operations associated with it are of considerable interest and importance.

Tasks classified in a psycholinguistic frame highlight the importance for second language acquisition of variables like interactional structure (one-way or two-way), convergent or divergent orientation, or open or closed outcomes. One-way tasks are those in which the imbalance in the distribution of the information in the dyad or group is such that the task can be accomplished with a minimum of interaction and negotiation (A has all the information, B has none. A tells B.). In two-way tasks, on the other hand, the information is equally divided (but not totally shared) such that all the members of the dyad or group are obliged to interact and negotiate to get the

information they need from the others. A perfect example of a two-way task is ‘jigsaw’ but other types of tasks can be two-way depending on the manner in which the input is distributed among the participants. In two-way tasks there is more interaction and negotiation and therefore potentially greater possibility of acquisition.

In tasks where the learners work together to find a common solution (converge) or to identify a right solution out of several provided, there is also more interaction and negotiation as opposed to those tasks where the direction the learner can take is completely open (diverge). Convergent tasks are usually closed, meaning that the learners know that they have to find a single outcome, e.g., make a final decision. An open task, on the other hand, allows for several possible outcomes (e.g., expressing a personal opinion in a group will lead to many diverse opinions overall).

## *2.2 Task difficulty*

In an information-processing view of foreign language learning, difficulty is an important concept as the presence of difficulty will absorb, according to its degree, the attention that the speaker has available to dedicate to other matters. The importance of this concept is immediately clear if we consider that the CLIL context is inherently difficult as it requires the student to carry out higher-order thinking processes in the L2 on new, unfamiliar content and in an unfamiliar way (through the foreign language). Theoretically, the consequences might be: i. the speaker is unable to carry out the higher-order cognitive processes because his attention needs to be focussed on the language; ii. the speaker focuses on the content and the cognitive skills but is unable to pay attention to the formal properties of the foreign language. In a CLIL situation, where attention automatically goes to meaning rather than to form, ways need to be found that help the students to notice form (cf. Doughty, Williams, 1988) as this is a premise for the foreign language to evolve – and this needs to be done without transforming the CLIL lesson into a language lesson. Solutions for reducing ‘difficulty’ might consist in the manipulation of various features such as text length, syntactic complexity of the input; density of information; presence/absence of context or of redundancy, time, etc., and play on the increasing familiarity of the content as learning progresses. Table 1, a synthesis based on Ellis (2003), places features of input (code used, code complexity, cognitive complexity), ‘working’ conditions (interaction, dialogue), cognitive processes called into play, and outcomes (code used, dimension and mode) on a continuum from easier to more difficult.

Table 1.

		+ easy	+ difficult
Input	1.Code used:	image ↔	written ↔ oral.
	2. Code complexity:	high frequency words; short simple sentences.	low frequency words; complex sentences.
	3.Cognitive complexity: - type of information: - quantity information: - structure: - context:	- static ↔ dynamic; - few elements; - well-defined structure; - here and now.	- abstract; - many elements; - little structure; - there and then.
	4. Familiarity information:	- familiar.	- unfamiliar.
Conditions	1. Interaction:	- two-way.	- one-way.
	2. Discourse mode:	- dialogic.	- mono-logic.
	3. Time	- time to plan; - extended time to carry out task.	- no time to plan; - reduced time to carry out task.
Processes	Cognitive operations: - type - need for reasoning	- exchange information; - few moves.	- exchange opinions; - many moves.
Outcomes	1. Code:	- image.	- written ↔ oral.
	2. Dimension:	- closed.	- open.
	3. Discourse mode:	- list; - description; - narration; - classification.	- instruction; - argumentation.

### 2.3 The task and foreign language pedagogy

The importance of the second field can be captured though Doyle’s words:

Students will learn what a task leads them to do [...]. In other words, accomplishing a task has two consequences [...]. First, a person will acquire information – facts, concepts, principles, solutions – involved in the particular task that is accomplished. Second, a person will practice operations – memorizing, classifying, inferring, analysing – used to obtain or produce the information demanded by the task. (1983:162)

Thus, it is the tasks that students are set that lead to learning rather than the sole input itself. In the case of CLIL this must be a dual learning – language and content.

‘Task’ as a pedagogical construct currently occupies an important position in language teaching pedagogy together with associated movements of ‘discovery learning’, ‘cooperative learning’ and developments in syllabus design – in procedural and process syllabuses where ‘task’ represents the



organising criteria for the language course rather than, for example, structures, functions, lexis, or topics.

The value of ‘task’ is often highlighted by comparing it with the other pedagogical construct ‘exercise’. In language teaching pedagogy, an exercise is an activity that focuses on form, is elaborated for purely linguistic considerations with the primary intention of getting the learner to ‘learn’ the forms. Learning of language forms therefore is intentional. Unlike tasks, exercises are not meaning-focused and do not require the learner to ‘use’ the language in a meaningful and communicative manner. Furthermore, exercises are normally associated with individual work as opposed to the collaborative group/pair work normally associated with task. The distinctions referred to above have been made with reference to the situation of language teaching where the contrast between form-focussing and meaning-focussing is quite strong. However, all activities in CLIL lessons can be called ‘meaning-focussed’<sup>7</sup> in as much as the learner always needs to carry them out by using his knowledge of the content being learnt. In other words, the reason for his activities is never purely linguistic. Indeed, Doyle defines all instructional activities in content matter as tasks.

### 3. The research

Aware of the problems the foreign language teachers face when teaching their students and the difficulties that these latter have in producing the language (especially at an oral level) and aware also that the CLIL lesson has additional intrinsic difficulties (counterbalanced, it is true, by other positive factors, cf. Wolff, 1997), we felt it legitimate to have some doubts as to the effective active participation of the students – doubts related not only to the foreign language competence of the students and the cognitive and conceptual difficulty of the school subject being learnt but also to the teaching style normally associated with non-language subject teaching at high school level (the transmission mode<sup>8</sup>). We were thus curious to know what opportunities are actually offered for speaking in the CLIL lesson, whether the students exploit these opportunities or not and how exactly they speak.

---

<sup>7</sup> Meaning-focussed activities are those: “in which learners are occupied with understanding, extending (e.g., through reasoning), or conveying meaning, and cope with language forms as demanded by that process. Attention to language forms is thus not intentional but incidental to perceiving, expressing, and organizing meaning”. (Prabhu, 1987:27).

<sup>8</sup> We point out however that this comment is made with reference to the Italian situation.

### 3.1 Research questions

Our research questions were thus:

1. Is it true that the students speak during the CLIL lessons?
2. If so, is the quantity such that in the long run language competence will increase?
3. What is the quality of their oral production?
4. Is there a connection between the activities and oral production?

### 3.2 Subjects involved

To this end data recorded in five lessons in four different schools: four *scuole tecniche* and one *liceo* were analysed. The classes involved were two second year classes<sup>9</sup> and two fifth year classes. The transcriptions were carried out on a sample of lessons chosen casually from the many recordings that had been made within the overall project<sup>10</sup>. Altogether eleven students' oral productions during the lessons have been transcribed.

Table 2.

School type	class	code n° of lesson	length lesson	n° of student transcriptions	organisation of lesson
Tecnico	2 <sup>^</sup>	1	44'	1	transmission-participated lesson <sup>11</sup> ; no group activity
Tecnico	2 <sup>^</sup>	2	40'	1	entirely group activity
Tecnico	5 <sup>^</sup>	3	59'	3	transmission-participated; group activity
Liceo	5 <sup>^</sup>	4	38'	3	entirely group activity
Tecnico	2 <sup>^</sup>	5	44'	3	transmission-participated lesson, no group activity

### 3.3 Method of data collection

For the overall project (cf. Introduction), data were gathered from lessons through audio and audio video recordings over a period of 18 months during which time the teachers participating in the project also received training in task-based methodology and cooperative learning. All audio recordings were

<sup>9</sup> Two lessons of one second year class have been transcribed and analyzed.

<sup>10</sup> Forty seven audio and audio-video recordings.

<sup>11</sup> By the expression 'transmission-participated' we refer to a style of teaching where all or part of a lesson consists in giving information and then asking single students questions.

conducted in the following manner: three students were chosen casually to be recorded. For the whole lesson a small clip-on digital recorder was worn which allowed everything the pupils said to be recorded. Transcriptions were made of these recordings. Brief details concerning the foreign language competence of the students were also provided by the teacher.<sup>12</sup> The audio recordings and/or video recordings have been used according to each single researcher's different research focus (as can be seen from the different articles in this volume). In our case, as the focus is on pupil oral language production, the principle source of data were the audio recordings.

### 3.4 *Method of analysis*

For the analysis of the oral language production of the pupils the AS Unit (analysis of speech unit) was adopted. This unit of analysis was elaborated by Foster *et al.*, (2000) to overcome the problems associated with the characteristics of speech (especially speech in interactive mode) and which other units of analysis (e.g., turn, utterance, T-unit, C-unit) are not suited to capture. Oral language is not as 'tidy' as written language (just think of false starts, unfinished utterances, overlapping speech, incidence of ellipsis, etc.) and therefore a unit of analysis especially adapted for these characteristics rather than the characteristics of the written language, was needed. The choice to use the AS unit – defined as "... a single speaker's utterance consisting *either* of an independent clause, or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either", allows for the identification of units that reflect more faithfully the characteristics of spoken language.

For the analysis of the transcriptions, the AS units identified (following Foster *et al.*) were grouped according to the following categories:

- A. independent clause: an AS unit with a finite verb and other element e.g., subject, object, adverbial;
- B. independent sub-clausal unit divided into two categories:
  - Bi: an AS unit made up of *more than one word* in which: a. there is no finite verb (but which is recoverable from the preceding discourse or from the context) or b. which is a sort of irregular sentence or non-sentence (cf. Quirk *et al.*, 1985:838-53 (cited in Foster *et al.*, 2000);

---

<sup>12</sup> The data collected for the whole research project concerned English, French, German. In this particular part of the research only English is dealt with.

- Bii: an AS unit made up of only *one* word that can be reconstructed through ellipsis; or which is a one-word non-sentence (cf. *Quirk et al.*, above);
- C: subordinate units containing minimally a finite or nonfinite verb and at least one other phrasal element (e.g., subject, object, adverbial);
- D: coordinate units.

Whereas false starts, repetitions and self corrections were not included in the analysis, echoic responses were.

Table 3. Examples of the AS units (cf. above) taken from the transcriptions (T= teacher; P= pupil)

<p>A. Independent clause  T: They are important in which sense ... neurotransmitters?  P: <i>They ferry messages in the brain</i></p> <p>B. Independent subclausal unit  Bi: Più di una parola  T: Who can explain synopsis?  P: <i>... er a gap between the nerve endings and the receptor sense</i></p> <p>Bii. Una sola parola  T: You can find unit by this formula  P: <i>Joule</i></p> <p>C. Subordination  P: <i>... And dopamine stay in the synapse so you feel good (subord.)</i></p> <p>D. Coordination  P: <i>... you don't feel good and you want to ... to take another ... er ... more, more of it</i></p>
---

#### 4. Analysis and results

As far as ascertaining whether the pupils actually speak during the CLIL lessons, the following procedure was adopted:

- an estimate of the number of AS units produced by each pupil recorded in each lesson was made;
- the number of words per AS unit calculated per pupil;
- the average number of words per AS unit per pupil calculated.

From table 4 we can see that, apart from one pupil (lesson 5) who is silent the whole time, all the others speak. However, a look at the details reveals that not much is produced. The average number of words per AS unit is 4.1 words. If we look at the single pupils' production only three go over 5 and

only one over 6. Some are as low as 1 and 2. No-one produces an average AS unit length of 7 words or over.

Table 4.

Lesson code	N° pupil transcription per lesson	N° words produced per lesson by each pupil	N° AS units	Average n° words per AS Unit
1	1	30	13	<b>2,3</b>
2	1	329	95	<b>3,4</b>
3	1	40	12	<b>3,3</b>
	2	436	101	<b>4,3</b>
	3	70	16	<b>4,3</b>
4	1	156	24	<b>6,5</b>
	2	155	27	<b>5,7</b>
	3	66	13	<b>5</b>
5	1	0	0	<b>0</b>
	2	38	6	<b>4,7</b>
	3	33	19	<b>1,7</b>
	<b>Totale</b>	<b>1353</b>	<b>326</b>	<b>4,1</b>

The number of words and the number of AS units is a potential indication of competence because it shows the number of words the pupil manages to pack into the AS unit. Thus a pupil who, within the same activity, produces less AS units than his companions but puts more words in each would be considered more competent. A look at the table below (data taken from table 4) for example shows us that pupil 1 in lesson 4 would<sup>13</sup> appear to be more competent than his companion (pupil 2) who, in the same lesson, produces one word less but strings them out over more AS units.

Table 5.

Lesson/pupil	N° words	N° AS unit	Average n° words AS unit
4/1	156	24	6,5
4/2	155	27	5,7

We can also notice that some pupils are more talkative: 4/1 and 4/2 far more than their companion 4/3, as well as 3/2 if compared to his/her companion 3/1 and 3/3. Notice also 2/1.

What is clear from table 4 is the diversity that can be found in the quantity of language production. This difference may not necessarily only be linked to competence but also to didactic organisation.

<sup>13</sup> We use the conditional as there are many variables (like opportunities to speak, difficulty of the task, etc) that can condition the language output.

In the lessons analysed two (lesson 1 and 5) were entirely teacher led of the ‘transmission-participation’ (‘T’) type and two (lesson 2 and 4) were entirely group work (‘G’ type). Data concerning these two types of organisation are compared in table 6.

Table 6.

Didactic organisation.	Lesson/pupil	N° words	Average n° words per AS unit
‘T’ type	1/1	30	2,3
	5/1	0	0
	5/2	38	4,7
	5/3	33	1,7
		<b>101</b>	<b>2,1</b>
‘G’ type	2/1	329	3,4
	4/1	156	6,5
	4/2	155	5,7
	4/3	66	5,0
		<b>706</b>	<b>5,1</b>

The figures show that group work leads to more oral language production than the teacher-led mode. This is important for two reasons – it offers the opportunity for the pupil to use the language, try it out and thus potentially stretch his/her current language competence and it provides additional opportunities to learn the content (the pupils talk to learn thereby consolidating their grip on the content).

However, quantity is not always synonymous with quality. Apart from the already mentioned quality aspect concerning the capacity to produce long turns (more words packed into AS units) and which, as we have seen above, does not seem apparent in the pupil sample (the average number of words is generally low even allowing for the difference between transmission mode and group work mode), the transcriptions of three lessons (lessons 1, 2 and 3<sup>14</sup>) have been analysed using the distinctions devised by Foster *et al.*, (cf. above) in order to ascertain the quality of their language production.

Table 7.

Mode	Total words	AS units	A units	Bi units (2+ words)	Bii units (1 word)	C units Subord.	D units Coord.
‘T’	101	27	05 (18,5%)	09 (33,3%)	12 (44,4%)	01 (3,7%)	01 (3,7%)
‘G’	804	210	77 (36,6%)	49 (23,3%)	65 (30,9%)	09 (4,2%)	04 (1,9%)

<sup>14</sup> Lesson 3 lasted 59 minutes. The first 37 minutes were conducted in the transmission-participation mode. The remaining time was dedicated to two group activities.

Apart from confirming that group activity allows for much greater production than the teacher-led type activity, table 7 also highlights certain quality features. For example, a feature of quality in an individual's language competence could be considered the ability to produce propositions containing a finite verb and other phrasal elements and that these are to be preferred over the one-word and two-word units (for reasons of language development), even though these last strongly characterize interactive discourse. Categories A, C and D are of particular relevance in this regard. With reference therefore to the two diverse didactic organizations identified ('T' and 'G'), we can gauge the ratio (vis à vis the number of AS units overall for each mode) of production of independent clauses, subordinate units and coordinate units:

- A. independent clauses: in the transmission mode the ratio is 18,5% whereas in the group work mode the ratio is 36,6%;
- C. subordinate units: in the transmission mode the ratio is 3,7% whereas in group work mode the ratio is slightly higher (4,2%);
- D. coordinate units: the ratio for transmission mode is higher at 3,7% compared to the group work at 1,9%.

Thus the picture would seem, overall, to favour group activity. Furthermore, if we group categories A,C and D together and category B (i and ii) together we can find out the ratio of the two groups vis à vis each other and vis à vis the two teaching modes.

Table 8.

Mode	N° AS units	Total group: A,C,D	Ratio group: A,C,D	Total group: B	Ratio group: B
'T'	27	7	25,9	21	77,7
'G'	210	90	42,8	114	52,8

When comparing the two groups we find that, in both teaching modes, group B (i and ii) has a higher *ratio* than the other group (A,C,D) and that it is highest in T mode. The highest *ratio* for the group (A,C,D) is in Group mode although it is still less than that for group B. Thus, despite the fact that group work favours the production of units containing a finite verb together with other phrasal elements, overall the type of units the pupils tend to produce are one word or more than one word, without a finite verb, that are either non-sentences or elliptical ones.

#### 4. Discussion

A first consideration to make is that the sample is limited in number and as such the analysis and results cannot be generalized to all CLIL situations – although the sample lessons considered do have certain typical characteristics.

The data reveals the fact that the pupils do produce language but that this is very limited in quantity (7 out of 11 produce less than 70 words during the lessons). To be noted also that the overall quantity of words is in fact increased through the loquacity of a few.

Given that the important goal of a CLIL programme is to promote the foreign language competence of the pupils and in consideration of the fact that using the language is considered one of the means for achieving this, it is necessary to ask oneself if the situation so described, from the point of view of the quantity of language produced, can lead to an increase in language competence of the pupils, in the long run. We believe that the potential is insufficiently exploited and that CLIL done in this manner may not deliver what is expected. Group/pair work needs to be a more frequent learning mode and questions in the Transmission mode should be posed in such a way as to oblige the pupils to elaborate their responses more richly (cf. Menegale this volume). In this way, the production of units of the B type could be reduced (cf. table 7 and 8 where units of the B category, especially those of one word, are seen to dominate).

There is an obvious connection between the didactic mode and language production – the data confirms this. In lesson 3 for example the first 37 minutes are conducted in ‘T’ mode. In that space of time pupil 2 produces 42 words in 5 AS units. In the second part of the lesson (‘G’ mode, 22 minutes long) he utters 394 words in 96 AS units. That pupil would not have been able to unleash his communicative competence if there had not been the opportunity to work in a group/pair.

However, even though group/pair work comes out favourably, there are difficulties that lurk behind this solution which concern the question of quality of language production and the question whether foreign language competence can be expected to grow in terms of accuracy, fluency and complexity.

Group/pair work calls for interaction and, depending on whether the task is one-way or two-way, it will be more or less balanced between the participants (cf. above). It also means that the pupils work on their own with the teacher (not a language teacher in the case of CLIL, unless there is team teaching) acting as facilitator. The transcriptions of the pupils’ foreign language production reveals the presence of junky input data that not only goes uncorrected but is re-circulated by the members of the group as the



interaction continues. The problems concern pronunciation (especially of new terms), but also morphosyntax. In the case of pronunciation, the impression given is that the terms the pupils are using are either being used (seen in written form) for the first time or that they have been insufficiently previously exposed to them. Table 9 provides examples of this junky input data.

Table 9.

Pronuncia:		
- mistaken stress	<i>molecoles</i>	[molèculs]
- incorrect pronunciation	<i>gasoline</i>	[gazolain]
	<i>closet</i>	[clouset]
- blurred' pronunciation	<i>shelter/shoulder?</i>	
	<i>shedding/sharing?</i>	
Grammar:		
	<i>What happens the water ...</i>	
	<i>What does means ...</i>	
	<i>The molecules of water give electrons at straw.</i>	

The problems that render the pupils' interactions difficult to decipher to the transcriber (a native speaker of the language) did not seem to exist for the pupils in the interaction. The 'register' used seems to be 'shared' such that the above expression "The molecules of water give electrons at straw" appeared totally intelligible notwithstanding its unacceptability.

The presence of these problems (found in every transcription) represent cause for concern for the development of the pupils' language competence from the point of view of fluency, accuracy and complexity essentially because the pupils' attention is not drawn to the inaccuracies which continue to circulate, are taken to be 'correct' or, anyway, 'acceptable' (cf. extract 1 below for another example of an interaction that gets carried along by the two participants regardless of its overall low intelligibility (to the outside listener).

Table 4 indicates that not all the pupils take advantage of the opportunities to speak when these are available (e.g., lesson 3 and lesson 4 – all the pupils are on the same task in each lesson and yet the amount produced varies considerably). The matter may concern the types of tasks proposed as well as the competence of the pupil – the higher the competence the greater the ability in 'holding the floor'. In the transcriptions there are examples of tasks that could be called one-way (see extract 3 below where the task – doing a crossword – requires that one pupil, given a term, has to elaborate a

definition or in some way describe the concept behind the term and his interlocutor has to identify the term and put it in the crossword) and problem solving tasks (that are neither one-way nor two-way as the information is not differentially split) where the pupils together must find a solution to a problem. In the one-way task the pupil with the information (the term he has to ‘describe’) dominates the interaction with the other participant’s role being limited to asking for clarification or confirmation (see extract 3 for evidence of this). In the problem-solving tasks (cf. extract 1 where the pupils have carried out an experiment and have to explain in writing the phenomena they have observed) the interaction is however more balanced but the turns are shorter.

Extract 1. Problem solving task<sup>15</sup>

S2:	The water molecule gave...
S3:	The molecules of water gave the electrons at the
S1:	electrons
S2:	at the
S3:	at, at ... the straw molecules
S1:	and it changed negative
S2:	negatively
S3:	negatively
S1:	negatively ( <i>he is writing</i> )
S3:	electron o electrons?
S1:	electrons. Electrons.
S1:	quindi ...
S3:	molecules of water gave the electrons at the straw molecole and it charged negatively
S1:	Yes! (triumphant)

So, the possibility of language competence development may be hampered through limited participation in the tasks. Furthermore, in those cases where participation is high, cf. table 4, pupil 1, lesson 1, pupil 2, lesson 3, pupils 1 and 2, lesson 4, it is not possible to say that more participation means quality language production as there is a high incidence of units of the category B type as well as the errors indicated in table 9. Having said that, the analysis shows that only the more competent are able to produce units of category A type. To be noted also the lack of units from categories C and D (table 8).

Alongside the negative considerations above we find also positive features, essentially related to the group work. These concern the ‘focus on form’ strategies adopted by the pupils as well as the ‘negotiation of

---

<sup>15</sup> Although the audio-recorder was worn by S1 it was possible to capture and transcribe the contributions of the other pupils (S2 and S3) participating in the group activity.

meaning' carried out through a variety of strategies. Focus on form has been pointed out as an important premise for language acquisition (cf, par. 1. above). In a foreign language classroom there are generally what is called 'focus on formS' procedures where the teacher isolates the structures and sets in place instructional techniques that allow the pupils to notice and to practice them. In a CLIL lesson however there is a different type of focussing called 'focus on form' (Lyster, 1998) required for the necessary noticing (and re-noticing) to be carried out. 'Focus on form' comes about during the natural process of communication. It can be carried out by the teacher or also by the pupils. As far as regards the CLIL situation, two considerations can be made concerning the teacher in this regard: the lessons transcribed for this research were examples of team teaching – the content teacher and the foreign language teacher teaching together. In the lessons analysed:

- i. *only* the foreign language teacher intervenes to focus the pupils' attention on forms required/used to communicate. Can we presume that this is due to the content teachers' limited capacity in terms of language competence and knowledge or to the actual presence of the foreign language teacher him/herself such that, if the latter were not present, the focus on form role would be taken over by the content teacher?
- ii. intervention of this sort was insufficient to block the circulation of incorrect forms.

Extract 2. Focus on form (pupil-pupil)

Extract a

S2: Allora ... don't move (*he is referring to petrol*)

S1: Doesn't move ... doesn't move ... e lui che muove ... è doesn't, non è do ... è doesn't

S3: o has move

Extract b

S2: The water molecule ... has give, give, give the electron to ...

S1: It gave ... can have il verbo 'give' ... ti metti gave ... si scrive gave (*he pronounces it 'g-a-v-e' according to Italian rules of pronunciation*)

Extract c

S3: How do you say 'cedere'?

S1: 'Cedere'? ... nel senso di 'give'?

In the above extracts we see examples of pupils collaborating in an effort to correctly write down the observations of their experiment. It a ‘convergent’ activity that catalyses their attention onto the forms required to express their meanings. We notice how S1 seems to ‘manage’ the activity from the language point of view pointing out to his companions where corrections need to be made. So, even though CLIL automatically captures attention to meaning, activities such as the above, if done in group mode, can lead to focus on form through discussion. This is the part that Prabhu (1987:51-52) singled out as the most relevant for language acquisition – the part where the ‘outcome’ is actually being prepared through reasoning. He considers the actual presentation of the outcome as secondary.

The pupils’ attention to meaning is evident through the reasoning strategies they adopt to understand something or to get it across to a companion – strategies like reformulation, asking and giving confirmation, explanations, examples, suggestions, cues and hints. In extract 3 below S1 is trying to get S2 to find out the correct terms to put in the crossword game they are playing. The extract concerns the part dealing with ‘number 1 across’, the correct term for which is ‘cross connector’.

In S1.1, after having attempted to formulate his meaning, S1 calls the other’s attention “Listen to me” and begins again from a different angle giving suggestions. At S1.5, he gives his companion an indication as to how to find the word, trying an alternative suggestion in S1.7 when the first does not work and finally losing his patience in S1.11. S1<sup>16</sup> – indicated as a competent foreign language student – shows ability in negotiating skills (which is fortunate as he holds all the information). He does not merely limit his attention to providing ‘linguistic’ information (when he does it is because he is asked to; cf. lines 2-3) but elaborates cues concerning the content that has been learnt and that can be a help for his companion. S2’s involvement however is more superficial, fact related to his role in the game, the unequal distribution of the information (this is a one-way task) and, possibly, to his lower competence in the language vis à vis his companion.

The transcripts of the tasks highlight an important feature: the pupils’ engagement, whatever their linguistic competence. This engagement is a necessary premise for without it (foreign language) learning will be faltering. As Prabhu (1987:53) says:

Sustained engagement is a condition favourable to the development of grammatical competence.

---

<sup>16</sup> The student had ‘PET with Merit’ certification.

## Extract 3.

1. S1: Number 1 across ... a room ... door, yes ... a room or un a closet where ... where you wire, er ... Listen to me – when you attach a cable in the horizontal camping with the cable are a cable scrambling, ... is a general term.
2. S2: Is one or two word?
3. S1: is composed by the two word.
4. S2: ??? facility?
5. S1: No. Are ... is er think about a system where you attach horizontal cabling for example or a building cabling.
6. S2: the ??? closet?
7. S1: No, remember about um campus distributor. Your remember better campus distributor.
8. S2: ?
9. S1: er ... there are two terms to the ??? campus distribution.
10. S2: . May I use the ??? ... cross connection?
11. S1: What's a campus distributor? Distributor stand for? Cross connector!! (???) Put cross connector.
12. S1: Now number 2. A point where arrive ISP connection ...

Furthermore, it must also be noticed that the pupils do not have recourse to communication strategies like foreignisation or language switch. With regard to the use of the L1 however, there are occasional 'falls' but this is rarely strategic in the sense that the L1 is consciously used to mediate the content of the task. The L1 'slips in' the flow of conversation so to speak or, more importantly, it is used as a metalanguage to explain facts about the foreign language being used in the task to communicate meaning (cf. extract 2 above).

## 5. Conclusions

The small scale research undertaken allows us, in synthesis, to indicate that the situation, as would appear from the data collected, is not conducive to the promotion of the (oral) language competence of the pupils *in the long run*, *unless* certain features of teaching style in the CLIL lesson are changed. We suggest that these include:

- greater provision for pair/group work particularly for the opportunities they provide not only for language production per se but also for the opportunities of student focus on form and negotiation of meaning;
- greater focus on form by the teacher (content or foreign language teacher);

- greater attention to pronunciation of specialist vocabulary. This will require creating synergies with the foreign language syllabus and/or, in the case of team teaching, greater care in presenting new terms before asking the pupils to use them autonomously;
- provide language structures (on the blackboard, handout) or get pupils to identify them themselves, prior to the group/pair task for potential use during the task. Although this is particularly urgent for the weaker pupil, it will help all students to use new or unfamiliar structures that they tend to avoid.

Recalling therefore the research questions (par. 3.1), the tentative answers for questions 1-3 tend towards the negative.

As far as regards question 4, we confirm that there is a connection between oral language production and the activities proposed – at least concerning the distinction teacher-led activities and pupil-led activities – even though, in the case of pair/group activities, they may only mainly lead to an increase in the quantity of language production by the more able. Furthermore, not always is there a parallel increase in quality.

### **Bibliographic references**

- Brown G, Yule G, 1983, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bygate M, 1987, *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- Candlin C, Murphy D, 1987, (eds.), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Čok L, 1995, *Learning and Teaching in Pre-school and Primary Bilingual Contexts: age 3/4-12/13. Report on Workshop 5B*, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.
- Coonan C M, 2007, “Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano?”, in *USR per l’Umbria, Progetto CLIL Umbria: uso veicolare della lingua straniera*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Council for Cultural Cooperation, 1996, *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching non-Language Subjects through a Foreign Language. Report on Workshop 12B*, Strasbourg, Council of Europe.
- Council for Cultural Cooperation, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crookes G, Gass S, 1993a, (eds.), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.

- Crookes G, Gass S, 1993b, (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Crookes G, 1986, "Task classification. A cross-disciplinary review", in *Technical Report*, Centre of Second Language Classroom Research, Social Science Institute, University of Hawaii at Manoa, 4.
- Doughty C, Williams J, 1988, (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doyle W, 1983, "Academic work", in *Review of Educational Research*, 53, 1.
- Ellis R, 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R, 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Foster P, Tonkyn A, Wigglesworth G, 2000, "Measuring spoken language: A unit for all reasons", in *Applied Linguistics*, 22, 3.
- Helfrich H, Thurmann E, 1994, (eds.), *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching non-Language Subjects through a Foreign Language. Report on Workshop 12A*, Strasbourg, Council of Europe.
- Lyster R, 1998, "Immersion pedagogy and implications for language teaching", in Cenoz J, Genesee F, (eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Levelt W, 1978, "Skill theory and language teaching", in *Studies in Second Language Acquisition*, 1.
- Long M, 1989, "Tasks, groups, and task-group interactions", in *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, 2.
- Nunan D, 1989, *Designing Tasks for the Communicative Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Prabhu N, 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Robinson P, 2001, *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Skehan P, 1996, "A framework for the implementation of task-based instruction", in *Applied Linguistics*, 17.
- Skehan P, 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain M, 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S, Madden C, (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
- Willis J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.

- Wilkins R, 2004, (ed.), *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Netherlands, Universitaire Pers Maastricht.
- Wolff D, 1997, "Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom", in Marsh D, *et al*, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre.



# Lernziele, Lehrziele und Methode im CLIL

## Unterricht: Eine Frage der Kohärenz

Federica Ricci Garotti  
Università di Trento, Italia

### 1. Lehrziele und didaktische Planung in CLIL

Obwohl es als redundant betrachtet werden kann, ist es trotzdem zu Beginn dieses Beitrags erforderlich, die Notwendigkeit der Lehr- und Lernziele in jeder didaktischen Planung zu erwähnen.

Im Lauf des Beitrags wird es jedoch klar, dass diese banale Behauptung gar nicht redundant ist.

In Anlehnung an die zitierte Dichotomie soll zunächst zwischen Lern – und Lehrzielen unterschieden werden. Nach Doyé (1995:161) sind Lernziele

Ziele, die Menschen sich für ihr eigenes Leben setzen. Lehrziele sind Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren.

Unter dem Begriff 'Lernen' versteht man einen dauernden Prozess, im Lauf dessen der Lernende ablaufend die eigenen Verhalten verändert, ohne davon bewusst zu sein. Es handelt sich deshalb um implizite, aber entscheidende Veränderungen, die die ganze Einstellung des Subjekts gegenüber dem eigenen Lernprozess beeinflusst. Die Aktionen des Lehrens implizieren hingegen eine bewusste Unterstützung des Lernprozesses durch ein absichtliches Handeln, das vermutlich einen Einfluss auf den Lernprozess anderer hat. Diese Definition zeigt darum eine Dichotomie zwischen den jeweiligen handelnden Subjekten (dem Lerner und dem Lehrer) und ihrem Bewusstseinszustand. Solange es keine gezielte Aktion unternommen wird, ist der Lerner meistens seines eigenen Lernprozesses unbewusst und kann es auch nicht vom außen betrachten, während die Lehraktionen auch die Betrachtung der gewünschten Veränderungen inkludieren.

Da es dabei um das Thema der Kohärenz zwischen den geplanten Zielen und der didaktischen Handlung aus der Sicht von Lehrenden geht, sind vor allem Lehrziele in der allgemeinpädagogischen und didaktischen Forschung und Praxis ein zentraler Begriff und sollen nicht bloß als Formalie angesehen werden.

Ihre Beschreibung soll sauber und so detailliert wie möglich sein, um eine dauernde, intern ablaufende Unterstützung auf die kohärente Lehrpraxis auszuüben.

Zur Darstellung der Lehrziele im CLIL Unterricht kann die Erwähnung an einem Modell dienen, das nicht spezifisch für den CLIL Unterricht und auch nicht für den fremdsprachlichen Unterricht gestaltet wurde. Trotzdem ist die Berücksichtigung der wichtigsten sprach – und fachdidaktischen Dimensionen für unser Thema sehr geeignet.

Das Modell von Otto, Heimann, Schulz wurde in den '60er Jahren im Bereich der Didaktik entwickelt und enthält drei Dimensionen: die pragmatische, die kognitive und die emotionale.

Einerseits soll jede didaktische Planung Kompetenzen des Sprachgebrauchs und nicht nur Sprachkenntnisse als Ziel haben, die mit den kommunikativen Fertigkeiten und allgemein mit der kulturellen Kontexten eng verbunden sind (pragmatische Dimension); dem Lerner sollen selbstverständlich Kenntnisse vermittelt werden, die die wichtigsten Inhalte der jeweiligen Fächer bekanntgeben (kognitive Dimension); schließlich soll das Lehren seinen Bildungsauftrag durch die Erziehung von Haltungen und Einstellungen leisten, die, um nur ein Beispiel zu erwähnen, zu einer von Vorurteilen freien Haltung führen kann, besonders gegenüber anderen Kulturen (emotionale Dimension).

Im Fachunterricht geschieht es oft, dass die kognitive Dimension überfordert ist: Hauptzweck der Lehrer ist, die Kenntnisse, die Fachinhalte und die Fachterminologie zu vermitteln.

Hingegen sind die Hauptziele des heutigen Fremdsprachenunterrichts die Kompetenzen, d.h. eine praktische Fähigkeit in den verschiedenen Situationen die Fremdsprache benutzen zu können, oder mit anderen Worten, eine Kommunikationsfähigkeit zu konstruieren.

Die emotionale Dimension, also der Beitrag zur menschlichen Erziehung – und Bildung wird oft als übergreifendes Ziel angesehen, obwohl spezifische Haltungen überhaupt mit bestimmten Fachbegriffen eng verbunden sind, so dass affektives Lehren ohne eine fachliche Einrahmung schwer erfolgreich ist.

Dieses Modell ist ein Schwerpunkt der Forschung in der Allgemeinen Didaktik und gleichzeitig ein Ausgangspunkt für weitere Ergänzungen, die für CLIL notwendig sind.

Zuerst ist es am wenigsten umstritten, dass die drei dargestellten Dimen-

sionen im CLIL zu trennen sind. CLIL braucht alles, sowohl die emotionale als auch die kognitive und die pragmatische Kompetenz. Die Fachkenntnisse, also die kognitive Dimension, sind mit der sprachlichen Handlung (pragmatische Dimension) meist zu postulieren und beide können nur erfolgreich sein, wenn sie einer affektiven Fundierung entsprechen können.

Obwohl zahlreiche Untersuchungen festgestellt haben, dass CLIL Lerner gleichzeitig fach- und sprachkompetent aufwachsen, ist in der Erarbeitung der Lehrziele festzustellen, dass die sprachlichen Mittel in CLIL nicht thematisiert werden, dass sie ohne eine systematische Unterstützung gebraucht werden sollten (Thürmann, 2000, Wolff, 2002, Wildhage, 2002). Auf der kognitiven Ebene werden deshalb Fachkenntnisse verstanden und als pragmatische Kompetenzen meint man die Fähigkeit, Fachthemen zu beschreiben und über Fachinhalte zu argumentieren. Zu den Kenntnissen gehören deshalb nicht die Listen von Fachtermini, die eher spezifisch für den Fachsprachenunterricht sind. Im Gegenteil dazu ist der Erwerb von fachlichen Kompetenzen und Kenntnissen eines der CLIL-Ziele, und die sprachliche Erschwernis sollte nicht auf Kosten der Inhalte gehen.

Über die Integration der verschiedenen Ebenen hinaus braucht aber CLIL eine vierte Dimension, die wir als prozedurales Wissen bezeichnen. Es geht um die Fähigkeit der Lerner die richtigen Strategien auszuüben, um auch komplexe und artikuliert fachliche Aufgaben zu lösen. Meistens geschieht es durch die Sprache, die als Interaktionsmittel im Lauf des aufgabenzentrierten Verfahrens benutzt wird. So wird diese vierte Dimension ihre Schwerpunkte wie folgt implizieren:

- Sprache als Mittel zum Zweck
- Gestaltung der Unterrichte mit starkem Interaktionsfokus
- Zur Problem- bzw. Aufgabenlösung gezielte Interaktion
- Aufgabenzentrierte Unterrichtsgestaltung

Konsequenterweise sollte man in der Phase der Vorbereitung und Planung der CLIL Unterrichte (mit den Lehrpersonen, Schulleitern, Fachberatern...) Lehr – und Lernziele für alle diese vier Dimensionen vorsehen. Zu der Unterrichtsplanung gehören auch Fragen, die zugleich der Forschung helfen und der Gestaltung des Unterrichts zugrunde liegen:

- wie oft werden Erklärungen der Lehrer über die inhaltlichen Themen geplant und wie lange dauern sie?
- wie hoch ist der Grad der Instruktion im Unterricht?
- wann, wie und warum finden die Frontalphasen statt?
- welche Sozialformen angewendet werden?
- in welcher Form werden die fachlichen Inhalte vermittelt? [Durch (didak-

- tische oder authentische) Texte, durch andere non verbale Kommunikationsformen, dem Lehrbuch nach oder durch eigene Materialien...]
- welche Lernstrategien werden den Lernern während der Gruppenarbeit und der individuellen Arbeit empfohlen und wie werden sie aufgefordert, sie zu benutzen? (Instrumente: Beobachtungsbögen, *focus group*).

Die Reflexionen, die in der didaktischen Planung über folgende Fragen entwickelt werden, können die

Durchführung des CLIL Unterrichts beeinflussen. Insbesondere werden einige Überlegungen zu dem dialektischen Prozess zwischen der theoretischen Planung und der effektiven angewandten Methode tätigen. Unter die Lupe kommt die tatsächliche Entsprechung der gewünschten Lernziele und der didaktischen Handlung, die oft widersprüchlich zu sein scheinen. Die zu oft deklarierte Unzufriedenheit der Lehrer bezüglich der Schülerleistungen hängen wahrscheinlich von dieser ungewollten Unkohärenz ab. Man versucht durch einige beobachtete Fallstudien auf die verschiedenen Varianten des Unterrichts einzugehen, mit dem Ziel, die Diskrepanz zwischen den geplanten Lehrzielen und den erhaltenen Ergebnissen durch eine oberflächliche und oft zu standardisierte Planung zu erklären.

Die Schwierigkeit, eine authentische und detaillierte Auflistung von Lehrzielen im CLIL zu bearbeiten, bestätigt schließlich, dass diese Phase der didaktischen Arbeit ein wichtiger Schritt für CLIL Projekte ist und dafür braucht man den Beitrag von allen im Projekt involvierten Subjekten. Mit anderen Worten: ohne ein CLIL Team wird CLIL kaum möglich oder es riskiert, bloß eine Fassade für das Prestige der jeweiligen Schule darzustellen, statt eine sehr ernste Möglichkeit zu vertreten, das Lernen wirksamer zu unterstützen als der Fach – und Sprachunterricht.

## **2. Das prozedurale Wissen als vierte Ebene der CLIL Planung**

Was ist nämlich ein prozedurales Wissen? Wann und wie kann man behaupten, die Lernenden sind in der Prozedur kompetent, z.B. ein Problem zu lösen oder eine Aufgabe zu erledigen?

Damit sind nicht die Lernfortschritte im Lehrstoff oder in der Fremdsprache, sondern vor allem im Umgang mit dem Lehrstoff in Form von Aufgaben gemeint. 'Wie' die Lerner Probleme lösen, Aufgaben und Aktivitäten durchführen ist für das prozedurale Wissen bei CLIL relevanter, als 'was' sie kennen. Die Unterrichtsplanung soll neben den Kenntnissen und den pragmatischen Kompetenzen auch die von den Lernenden implizit oder explizit benutzten Strategien als Ziel haben, damit die Lerner so autonom wie möglich die im Unterricht vorgesehenen Handlungen und Aufgaben leisten können.

Die Einbettung des prozedurales Wissens in die Lehrzielformulierung läßt implizit das Konzept der didaktischen Handlungen in der CLIL Planung erläutern. Die strategische Kompetenz der Lerner, so autonom wie möglich mit dem Lernstoff umzugehen, ist nur bei einer bestimmten Aufgabentypologie möglich, die Aufgaben vor Übungen, *task* vor *skills*, Probleme vor Automatismen bevorzugt. Konsequenterweise erweist sich in der Planung, ob der CLIL Unterricht auf die Lernprozesse sowie auf eine eigenverantwortliche, *explorative* und handlungsorientierte Organisation fokussiert, statt auf den Frontalunterricht. Das bedeutet, dass die lineare Lehrbarkeit des Wissens bloß durch die Vermittlung der Inhalte in einer Fremdsprache die gewünschten Ziele nicht erreichen kann. Die Deklaration von strategisch-methodologischen Lehrzielen führt nicht automatisch zur Übernahme der dazu passenden Methodik, sondern sie zwingt zum Überdenken auf die eigene Arbeitsweise und Methodik, und zur Entwicklung von Interaktion und neuen Unterrichtsstrategien. Dadurch wird die didaktische Planung zum Anlaß für die methodologisch-didaktische Konzeption und für eine kohärente Unterrichtspraxis. Neben dem fachlichen und sprachlichen Lernziel ist das prozedurale und strategische Wissen ein Element des aktiven Konstruktionsprozesses der Lernenden. Wichtiger Bestandteil der strategischen Lernziele ist die Interaktion unter den Lernenden im Unterricht. In einer Fallstudie heißt es zu untersuchen, wann und wie oft Lerner in die Lage gesetzt werden, Aufgaben durch die aktive und kooperative Teilnahme und dank dem Dialog über die thematisierten Inhalte und die möglichen Arbeitswege zu Ende zu bringen. Dafür sind die erkenntnistheoretischen Reflexionen von Bonnet-Breidbach (2004), sowie das methodologische Modell von Willis (1996) für eine stärkere Verwendung der Sprache während der Aufgaben entscheidend.

Als eines der Probleme in der italienischen CLIL Landschaft zeigt sich die Tendenz, CLIL als eine Form von Fremdsprachenunterricht zu betrachten. Die zentralen Konzepte (sowie die Lehrziele) des CLIL Unterrichts werden meist aus der Fremdsprachendidaktik entwickelt. Es wurden deshalb Unterrichtseinheiten gestaltet und durchgeführt, in denen vor allem der Zuwachs an fremdsprachlichen Kompetenzen aber nicht zugleich an fachlichem Wissen erhoben werden. Das ist von der Typologie der vorgeschlagenen Aktivitäten zu entnehmen.

Da CLIL kein ‘verkappter Sprachunterricht’ ist (Wildhage, 2002 und Wolff, 2002) sollten die Lehrziele auch in Bezug auf die Sprache folgende Schwerpunkte berücksichtigen:

- nicht die Sprache ist bei CLIL zu thematisieren, sondern die Aufforderung der sprachlichen Strategien, die das Verständnis von fachlichen Schwerpunkten ermöglichen. Bonnet (2004) weist auf die sprachlichen

Schwierigkeiten hin, die gerade dank der notwendigen sprachlichen Verlangsamung eine größere Vertiefung in den Fachbegriffen erlauben. Sprachliche und fachliche Lernprozesse sind nicht separat zu halten. Sprachliche Übungen zu vermeiden heißt nicht, dass die Reflexion über die Sprache und insbesondere über die sprachlichen Hürden der Schüler ausgeschlossen wird. Besonders der Klassendiskurs über die eigenen Schwierigkeiten erweist sich dafür als sehr produktiv. Die Überzeugung, dass die Fremdsprache oft den Verständnisprozess verhindert, versteckt die Illusion, dass die Lehrbegriffe und Inhalte nur durch ihre Vermittlung gelernt werden;

- gezielte Aufgaben können den fachlichen Diskurs aber auch die allgemeine Kommunikation in der Klasse fördern. Entscheidend ist die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen, die schon viele Autoren erwähnt haben (vgl. Ellis, 2003, Skehan, 1998 u.a.). Übungen haben einen ritualisierten Charakter, der nicht unmittelbar und oft gar nicht zu den Kompetenzen führt, während Aufgaben den Lerner bei einer Bearbeitung zu kognitiver Involvierung zwingen. Aufgaben müssen gewissen Anforderungen erfüllen, [z.B. fehlenden Informationen (*information gap*), dem sprachlichen Austausch und dem kognitiven Miteibezug der Lerner];

- die Erwartungen von Kompetenzen im Fach und in der Sprache sollten realistisch sein. Das italienische Nationalinstitut für die Evaluation INVALSI (*Istituto per la valutazione del sistema di istruzione*) beschreibt die sachfachlichen Leistungen komplexer, auf den jeweiligen Inhalten aufbauender Kompetenzen. Ein Beispiel ist:

(*Die Lernenden können*):

- a. wissenschaftliche Begriffe benutzen, um Phänomene zu erklären oder Hypothesen über Phänomene aufzustellen
- b. aufgrund von Beobachtungen auf wissenschaftliche Phänomene schließen.

Das Modell dient zur Formulierung von CLIL Lehrzielen bezüglich der Kompetenzen im Fach und in der Sprache. Weniger sagt man über die strategischen Kompetenzen, denen bestimmte Punkte in der Planung gewidmet werden sollen, in der Art:

Lerner kann

- über die gegebenen Anweisungen überlegen und anhand von Beispielen die eigene Arbeit in der Gruppe organisieren;
- die Lernmittel für die gefragten Aktivitäten vorzubereiten;
- die für die Aufgaben notwendigen Handlungen in Sequenz zuordnen und planen;
- die verschiedenen Passagen der Arbeit logisch und chronologisch verteilen;

- nach alternativen Plänen suchen, falls das Problem nicht gelöst wird;
- über die gebrauchte Arbeitsmethode reflektieren;
- Lücken und Defizite ansehen und einzeln überwinden;
- Probleme isolieren und schrittweise darüber nachzudenken.

Das sind nur einige der möglichen Ziele in der prozeduralen Kompetenz. Es ist zu merken, dass sie nicht erreichbar sind, falls den Lernern nur Übungen gegeben werden oder falls sie gefragt werden, nur zuzuhören und die Inhalte wiederzugeben, so wie sie erklärt worden sind.

Deshalb ist prozedurales Wissen unmittelbar mit dem methodisch-didaktischen Ansatz verbunden, der den Lehrzielen entsprechen soll. Die didaktische Planung ist wie gesagt kein formaler Akt, sondern eine effektive Stellungnahme für den zukünftigen Unterricht. Wenn alle Phasen eine innere Kohärenz haben, dann wird der Kreislauf wieder zu den gestellten Lehrzielen und den erwarteten Ergebnissen führen.

Die Feststellung der Lehrziele ist, wie man den vorherigen Reflexionen entnimmt, nicht nur ein methodisch-didaktisches Paradigma, sondern ein erkenntnistheoretischer Ansatz. In diesem Konzept wird unterschwellig angenommen, dass die gewünschten Kompetenzen größere Chancen erreicht zu werden haben, wenn die Art der Unterrichtsmaterialien, ihre Gestaltung, die Art der Präsentation der Inhalte und die im Unterricht vorgeschlagenen Aktivitäten sich von den Lehrzielen entfernen. Ebenso wichtig ist für die Lehrziele die Förderung der Lernprozesse, die in der allgemeindidaktischen Diskussion die Gleichheit und kausale Beziehung zwischen Lernbarkeit und Lehrbarkeit in Frage setzt. Es wird angenommen, dass Lerninhalte nicht so gelernt wird, wie sie gelehrt werden, weil im Lernprozess sehr viele Veränderungen vorkommen, die vom Lerner und von seinen Lernstrategien abhängen.

Dieses lerntheoretische Konzept lässt den Wandel von einer instruktivistischen Didaktik zu einer konstruktivistischen erkennen, die im Unterricht den Lernprozessen näher kommt als die Vermittlung von Inhalten, die das Lernen durch Konstruktion vorwiegend bezeichnen.

Sich als Lehrziel das prozedurale Wissen der Lerner zu stellen, heißt denn schließlich, dass sich Lehrer dafür engagieren, allgemein bessere Bedingungen im Unterricht zu schaffen, die den Erfolg beim Lernen auch im Hinblick der geeigneten Lernprozesse ermöglichen (Wolff, 1996). Die im Klassenzimmer privilegierten Handlungen sind dafür durch präzise Merkmale zu charakterisieren, die den Lernprozess begünstigen und verstärken:

- Arbeit in Kleingruppen;
- Vorbereitung der Materialien, die immer zur Verfügung stehen sollen (Lehrwerke und authentische Materialien, aber auch Prozessmaterialien, wie Stifte, Plakate, Tabellen, Graphiken...);

- Aufgaben, die Interaktion, Aushandlung und Kooperation im Vordergrund haben;
- kognitive Aktivitäten (*cognitive tools*), die auf die Themen und die Probleme, nicht auf die Sprache fokussieren;
- Einbeziehung der neuen Technologien (so weit wie möglich);
- Angebote von Lern – und Arbeitstechniken;
- Angebote und Gebrauch von non verbalen Materialien und Texten.

Infolgedessen bestehen die Aufgaben der Lehrpersonen und vor allem der CLIL *team* erster Linie in der Planung von Lernsituationen und zweitens in der Konkretisierung einer mit der Planung kohärenten Didaktik.

Im folgenden Beitrag wird eine Untersuchung über 10 CLIL Fälle in der italienischen Oberschule (Sekundarstufe) illustriert. Der Fokus der Untersuchung ist eben die Beziehung zwischen den geplanten Lehrzielen und der didaktischen Handlung. Man hat deshalb an der Planung mit dem CLIL Team teilgenommen und durch systematische Unterrichtsbeobachtung hat man versucht, die Entwicklung der Lehr- und Lernprozesse im Vergleich zu den gestellten Lehrzielen zu analysieren.

Die Ergebnisse hatten in dem Fall keine evaluierende Konnotation des Unterrichts, sondern das Angebot von Anlässen und Bewusstheit zum didaktischen Überdenken zum Ziel. Daher läßt sich die hier illustrierte Analyse der Ergebnisse zum Forschungsgegenstand mit der Perspektive der Schule und nicht nur der externen Beobachter (in dem Fall der Universität) machen.

Forschungsfragen zu den Lehrzielen in der Planung:

- Welche Art von Lehrzielen wurden geplant?
- Sind explizite strategische Ziele in der Planung benannt?
- Werden sie klar genug dekliniert? (z.B. Autonomie der Lerner im Umgang mit den Materialien usw...);
- Ist die Unterscheidung zwischen Kenntnissen, Kompetenzen und Strategien sichtbar?

Forschungsfragen zu der Methodik-Didaktik (durch die Unterrichtsbeobachtung):

- Welche Sozialformen werden im Unterricht vorgegeben?
- Wie oft arbeiten die Lerner in Kleingruppen?
- Welche Textart kommt häufiger vor?
- Wie oft arbeitet man mit authentischen Materialien?
- Wie oft arbeiten die Gruppen ohne die systematische Unterstützung der Lehrer?
- Wie oft werden Interaktionen und Diskussionen unter den Lernern beobachtet?



### 3. Die Analyse der Lehrziele

Die Formulierung der Lehrziele ist in den untersuchten Planungen nicht homogen. Lehrziele sind entweder in Form von Kannbeschreibungen ausgedrückt, nämlich:

- der Lerner kann den aktuellen und den antiken Kontext vergleichen, oder einfach von Kenntnissen;
- die Grenzen von Italien, oder noch aus einer sprachlichen Perspektive;
- der Schüler soll sich eines ausgezeichneten Wortschatzes über das behandelte Thema aneignen.

In der Analyse der Lehrplanung ist eine Unterscheidung zwischen den Ebenen der Lehrziele kaum zu merken: Kenntnisse, Kompetenzen, sprachliche Lehrziele und soziales Verhalten erscheinen gemischt unter dem gleichen Hut.

Nicht selten ist die Überschneidung von Lehrzielen und Inhaltsverzeichnis des Lehrwerkes. Das dokumentiert nicht nur von einer schlechten Gewohnheit, die Lehrplanung unreflektierend als bloße Formalie zu betrachten, sondern erzeugt auch die didaktische Tendenz, fachliches Wissen nur an den inhaltlichen Kenntnissen zu erkennen. In den 10 analysierten Lernplanungen verteilen nur 2 von denen die jeweiligen Lehrziele zwischen Fach und Sprache und enthalten auch Lehrziele im sozialen Lernerverhalten, wie im Fall von einem CLIL auf Deutsch in der Geschichte:

- der Schüler soll Toleranz, Interesse und Neugier gegenüber der anderen Kultur entwickeln und die historischen Ereignisse durch eine interkulturelle Perspektive betrachten, oder von einem CLIL auf englisch in Biologie;
- die Schüler sollen lernen, die eigenen Meinungen zu begründen und die Meinungen anderer zu respektieren.

In allen restlichen Planungen wird unter Lehrzielebenen nicht unterschieden und manchmal verwirrt man Lehrziele und Methoden miteinander, wie zum Beispiel in der Planung von einem CLIL auf deutsch in Wissenschaft, in der folgenden Satz zu lesen ist:

- aktiv an den Aktivitäten teilzunehmen.

Nach einem Gespräch mit den Lehrern hat man aber festgestellt, dass sie die aktive Teilnahme der Schüler nicht als Ziel sondern als Arbeitsmethode verstanden, obwohl es auch natürlich als Ziel gültig sein könnte. Trotzdem ist die Tendenz, Ziele und Methoden auszutauschen, nicht unbedeutend, wie die

zahlreiche Erwähnung auf das kooperative Lernen in der Lehrzielaufzählung beweisen kann, wenn man einfach die Anwendung vom kooperativen Lernen als Arbeitstechnik meint.

Einfach diese kurzen Beispiele zeigen, wie die Gestaltung der Lehrziele als Basis für den Unterricht unterschätzt wird. Die Lehrer scheinen sich für die Durchführung des Unterrichts mehr Sorgen zu machen und die Phase der Ziele in den Hintergrund als natürliche Konsequenz der methodisch-didaktischen Techniken und der angebotenen Aktivitäten zu setzen. Nämlich ist das Gegenteil der Fall. Die Methoden, die Techniken, die Aktivitäten sind nicht "an sich" gut oder schlecht, sondern sie können den festgestellten Lehrzielen passen oder nicht. Davon werden die Lehrer nur am Ende des Unterrichts bewusst, unter der Aufforderung, über den didaktischen Verlauf in Bezug auf die Lehrziele nachzudenken.

Die analysierten Planungen haben einige Punkte gemeinsam, so dass sie quasi als festes Modell für die

CLIL Planung gelten und betrachtet werden können:

- in der Planung sind die fachlichen Lehrziele in Form von Kenntnissen ausgedrückt (die Theorie der Evolution; die Grundgedanken der materialistischen Philosophie; die französische Revolution; Tiere und Pflanze der süd-europäischen Länder...);

- in der Planung sind immer auch fremdsprachliche Lehrziele formuliert. Oft werden sie aber nicht in Form von Kompetenzen, sondern als Thematisierung der jeweiligen Strukturen (die Verbformen der Vergangenheit) oder als allgemeine Sprachkenntnisse (einen reichen, breiten und passenden Wortschatz);

- in der Planung ist das prozedurale Wissen als Lernmethode bezeichnet, so in der Form: der Schüler soll eine eigene Lernmethode entwickeln. Wie und durch welche Strategien wird nicht gesagt. Ein rekurreres Ziel ist die Autonomie der Lerner. Alle Lehrer sind einig in der Klage, italienische Schüler sind lange nicht autonom genug und brauchen immer weitere Anweisungen, Unterstützungen und Beispiele, bevor sie allein zu arbeiten beginnen;

- in der Planung wird die Wichtigkeit des Lernprozesses statt des Produktes unterstrichen.

Nimmt man diese Punkte als Muster für die allgemeine CLIL Planung, dann hat man in der zweiten Phase der Untersuchung die Beobachtung der didaktischen Handlungen als Aufgabe. Zu erwarten wäre die Kongruenz zwischen den deklarierten Lehrzielen und der Unterrichtsmethode sowie der Aufgabentypologie. Wie erwähnt, leiten die Forschungsfragen zu den methodisch-didaktischen Unterrichtsverlauf diese zweite Phase.

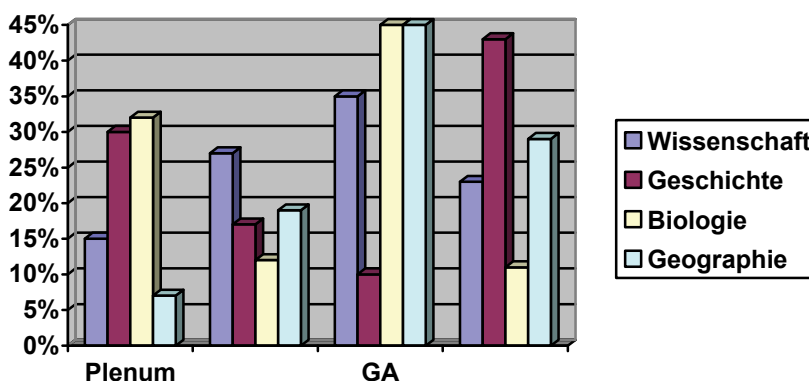
#### 4. Die Analyse der Methoden

Unter den 10 untersuchten CLIL Projekten in mehr als 100 Unterrichtsstunden wurde folgendes Bild bezüglich der Sozialformen hervorgehoben: die Struktur der Unterricht ist nicht fest. Fast in jeder Stunde arbeiten die Lerner sehr unterschiedlich, im Plenum, individuell, zu zweit und in Gruppen. Diese Flexibilität ist schon ein Begriff für die Untersuchung, da man einen Wandel gegenüber dem traditionellen Fachunterricht auf Italienisch (Ricci Garotti, 1995) bemerkt, der auf einem festen und schwer beweglichen Muster stützt: Verbesserung der Hausaufgaben, Abfragen, Präsentation/Erklärung der neuen Inhalte, Übungen, Anweisungen für neue Hausaufgaben. Das instruktivistische Modell, das meistens auf dem Frontalunterricht und der individuellen Arbeit und Evaluation basiert, wird hier nicht angewandt.

Auf die Frage:

Welche Sozialformen werden im Unterricht vorgesehen? kann die Tabelle n. 1 antworten:

Tabella 1.



Das erste, was man merkt, ist die Vorgabe der naturwissenschaftlichen Fächer für die kooperative Arbeit, während Geschichte noch eine relativ hohe Quote von individueller Arbeit und Plenarsessionen präsentiert. Das macht aber der unmittelbare Schluss nicht denkbar, dass die wissenschaftlichen Fächer geeigneter für CLIL sind und führt auch nicht zu dem vereinfachten Schlussgedanken, dass diese Methode kohärent mit den geplanten Lehrzielen übereinstimmen, aus diesen Gründen:

1. obwohl sie ein Signal für eine bestimmte lerntheoretische Orientierung sind, reichen Arbeitsgruppen an sich nicht, um die Entwicklung einer eige-

nen Lernstrategie zu garantieren. Wichtig sind dafür auch die Aufgabentypologie und die Verteilung von konkreten Rollen sowohl an die Lehrenden als auch an die Lernenden;

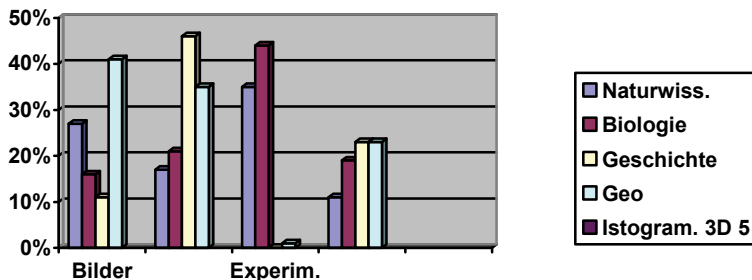
2. wichtig ist es, eine Unterscheidung der jeweiligen Fächer zu machen, wobei einige größere Schwierigkeiten in der Sprache implizieren. Der *gap* zwischen den sprachlichen Kompetenzen und den fachlichen Inhalten ist in jedem Fach nicht gleich, sowie die Entfernung von einer allgemein didaktischen Tradition nicht gleich und gleichzeitig in allen Fachbereichen vorkommt.

Um die Analyse anständig zu leisten, sind auch die Daten notwendig, die aus den anderen Untersuchungsschwerpunkten herauskommen.

#### 4.1 Textart, Aufgabentypologie und Materialien

Mit der Ausnahme von Geographie sind die meisten Textarten in den untersuchten CLIL Unterrichten verbal und schriftliche Texte. Auch wenn Naturwissenschaft und Biologie sehr oft Experimente zeigen, machen und illustrieren, müssen dann die Aufgaben meistens durch schriftliche Texte von den Lernern erledigt werden. Die Tabelle n. 2 deutet es:

Tabella 2.



Unter der Bezeichnung “ikonographischen Texten” versteht man alle Texte, die ausschließlich oder vorwiegend aus Tabellen, Schemen, Graphiken, Diagrammen usw. bestehen, in denen der sprachliche Teil ziemlich gering ist.

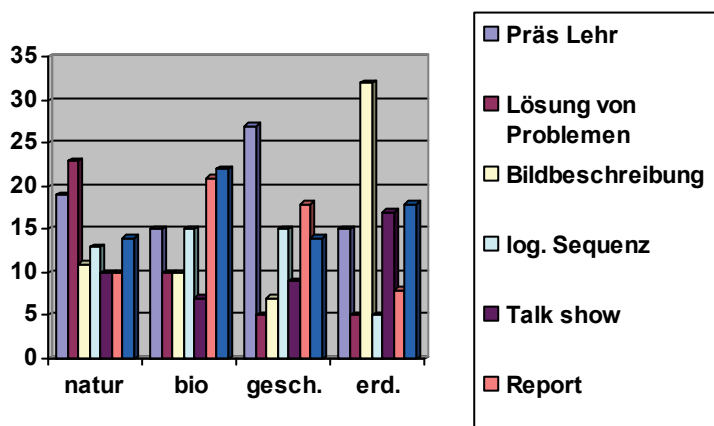
Die verbalen Texte sind überhaupt in den humanistischen Sprachen (Geschichte, Geographie) ausgenutzt, während die Bilder durchschnittlich in allen Fachbereichen erscheinen, obwohl Geographie den höchsten Teil von denen hat. Innerhalb der verbalen Texte sind die meisten immer noch keine authentischen Texte: 35% der Texte stammen aus dem Netz, werden aber vom Lehrer bearbeitet und meistens vereinfacht, 15% der Texte stammen

aus deutschen und englischen Lehrwerken und bleiben unmanipuliert so wie sie sind, 23% sind die Texte, die aus der ausländischen Presse oder aus dem Netz kommen ohne einen Beitrag der Lehrer bekommen zu haben und schließlich sind 22% der Texte von den Lehrern selbst hergestellt.

Hier ist die Vorsicht gegenüber den rein authentischen Texten interessant. Die Lehrer erklären, sie seien theoretisch sehr dafür, kriegen aber Angst, dass authentische Texte ohne irgendeine Adaptation das Verständnis der Schüler verhindern oder verlangsamen und den Lernprozess negativ beeinflussen. Interessant ist es auch zu merken, den Erklärungen der Lehrern nach, dass der Umgang mit den Verbaltexten vorwiegend durch die mündliche Präsentation der Lehrperson vorkommt. Mit anderen

Wörtern werden die Lerner wenig direkt in Kontakt mit den Texten gesetzt (zum Beispiel durch eine persönliche oder kollektive Lektüre) und bekommen die im Text enthaltenen Informationen meistens durch die Lehrervermittlung. Das beeinflusst den Unterrichtsprozess sehr stark. Wie man der folgenden Graphik entnehmen kann, sind die mündlichen Erläuterungen der Lehrer noch sehr benutzt und sie besetzen einen großen Teil der Unterrichtszeit, wie man der Tabelle n. 3 über die Typologien der Aktivitäten entnehmen kann:

Tabella 3.



Die Aktivitäten variieren, wie man sieht, je nach Fach, einige sind aber in jedem Fach beliebter als andere, nämlich:

1. an der ersten Stelle lebt die liebe, alte Präsentation der Lehrer immer noch;
2. in der Reihe folgt unter den von den Lehrern beliebtesten Aktivitäten die schriftliche Produktion der Lerner;
3. an der dritten Stelle kommt das individuelle Report der Schüler (das oft nach einer Gruppenarbeit von einem Sprecher im Namen der ganzen Gruppe gehalten wird);

4. die Bildbeschreibung ist die letzte der vier meist benutzten didaktischen Handlungen in der Klasse.

Man hat hier die mündliche Präsentation der Lehrer als Aktivität gezählt, obwohl sie keine richtige Aufgabe von den Lernern vorsieht, außer dem rezeptiven Zuhören. Der Grund dieser Inklusion ist die Tatsache, dass sie von den Lehrern meist als wichtiger Bestandteil der Didaktik angesehen wird. Die interviewten Lehrer haben folgende Begründungen für diese Priorität der mündlichen Präsentation gegeben:

- die Lerner verstehen die Erklärung der Lehrer besser als einen authentischen Text;
- der direkte Umgang mit dem Text oder die unmittelbare Aktivierung der Schüler erlaubt nicht, die Themen mit der notwendigen Unterstützung zu behandeln, d.h. ohne die Mimik, die Wiederholung, die Pausen der Lehrer wird meistens das Thema in der Fremdsprache nicht verstanden;
- alternative Quellen (Bilder, Zeichnungen, Graphiken) ohne den Beitrag der Lehrer machen das Thema schwierig und könnten den verbalen Input verarmen.

Diese Begründungen sind natürlich legitim. Es stellt sich trotzdem das Problem, in wie weit die beliebtesten Aktivitäten die gewünschten Lehrziele, vor allem das prozedurale Wissen, begünstigen können. Dass die Präsentation der Lehrer so viel Raum in dem gesamten Unterrichtsbild hat, heißt es automatisch, dass die größte Aktivität der Lerner das Zuhören ist. Die Lehrer haben erklärt, dass ihre Präsentation nie bloß aus einem trockenen Monolog besteht. Die bevorzugte Arbeitsweise für das Unterrichten scheint die Bilderbeschreibung neben der Präsentation der Lehrer zu kombinieren. Auf der anderen Seite sind die häufigsten Aktivitäten der Lerner die Produktion von schriftlichen Texten und das Report, d.h. die Produktion von mündlichen Texten, obwohl die Lerner behaupten, dass Report die am wenigsten geschätzte Aufgabe ist, zwar nicht nur wegen des Stresses, den eine mündliche Leistung vor den Kommilitonen verursacht, sondern weil jeder Lerner so konzentriert auf den eigenen Themen und auf der eigenen Leistung ist, dass er die Reports der anderen verpasst. So erweist sich die Situation, in der jeder Lerner sehr kompetent nur in den individuell vorbereiteten Inhalten ist.

Andere Arbeitsformen und Aufgabentypologien zeigen viele Schwankungen in den betreffenden Fächern zu haben, so dass man sich hier in der Schlussanalyse auf die vier benannten Aktivitäten beziehen wird.

#### 4.2 *Wie oft werden Interaktionen und Diskussionen unter den Lernern beobachtet?*

Die Antworten auf diese Frage erlauben zu beobachten, wie und wie oft die Lerner in die Lage versetzt werden, mit den Kommilitonen über die möglichen Strategien zu diskutieren, um eine Aufgabe zu erledigen oder die verschiedenen Elemente eines bewältigten Inhalts zu vertiefen. Diese Arbeitsart verstärkt nicht bloß die Sprache, sondern ermöglicht die Bearbeitung und die kritische Betrachtung von Themen und Aufgaben, die zu der Konstruktion des eigenen Wissens und der eigenen Lernmethode führen sollten. In der Beobachtung hat man folgende Ergebnisse bezüglich der Zahl der Situationen registriert, in denen die Lerner eingeladen wurden, ohne Unterstützung der Lehrer zu arbeiten und miteinander zu interagieren.

Den Vorrang hat der CLIL Unterricht in den geographischen Fächern, mit ungefähr 20% der gesamten Aktivitäten, die explizit eine Interaktion der Lerner vorsehen.

Naturwissenschaft und Biologie zählen zirka 15% von interaktiven Aufgaben und Geschichte bewegt sich zwischen 5-6%.

Vergleicht man diese Zahlen mit der Tabelle n. 4 über die sozialen Arbeitsformen, so soll man vermuten, dass die meisten Gruppenarbeiten oder Paararbeiten keine Interaktion oder Aushandlung in der Fremdsprache unter den Lernern entwickeln.

Tabelle 4.

	<b>Plenum</b>	<b>PA</b>	<b>GA</b>	<b>Individuell</b>
Wissenschaft	15%	27%	35%	23%
Geschichte	30%	17%	10%	43%
Biologie	32%	12%	45%	11%
Geographie	7%	19%	45%	29%

Wie gesagt, ist die reine Organisation der Arbeit durch Kleingruppen an sich keine Garantie, dass die Lerner berufen werden, nur unter der Bedingung einer häufigen Interaktion oder durch den Dialog innerhalb der Gruppe das Problem zu lösen bzw. die Aufgabe zu erledigen.

Außer der statistischen Erhebung bestätigt die Beobachtung der Unterrichte solche Daten, indem man immer mehr zu merken ist, wie die Lerner selten allein gelassen werden, ihre Aufgaben zu erledigen und eigene Strategien zu bearbeiten. Oft werden die Lehrer in die Gruppe eingebettet und noch öfter kommt ihre Teilnahme oder Hilfe ohne eine direkte Bitte der Lerner. Die Lehrer selbst haben erklärt, sie fühlen sich verpflichtet, die Lerner nicht autonom arbeiten zu lassen, weil sie fürchten sich, sie seien nicht in der

Lage oder sie kommen zu einer falschen Lösung. Ein paar Lehrer haben auch berichtet, sie haben den Eindruck ihre Arbeitszeit zu verschwenden und irgendwie zu faulenzten, wenn sie die Gruppe ohne Hilfe lassen und wenn sie sich einfach in den Lernprozess nicht einmischen.

Interessant wäre es durch weitere ähnliche Untersuchungen zu verstehen versuchen, ob diese Einstellung typisch von einer italienischen allgemeindidaktischen Tradition ist, oder ob es sich als „Lehrerkrankheit“ erweist: im zweiten Fall sollte man eine systematische Bildungsaktion für CLIL unternehmen, wo auch für die Rolle der Lehrer einen wesentlichen Wandel notwendig wäre.

Eine große Rolle spielt auch die Aufgabenart und die Möglichkeit, die sie bietet, Interaktion oder Aushandlung zu promovieren. Da ergibt sich ein Übergewicht von Aktivitäten, die kaum einen Dialog verlangen, entweder weil sie zu einfach sind (und werden schnell erledigt) oder weil keine Verteilung der individuellen Verantwortungen in der Bearbeitung stattgefunden hat.

Die Verteilung der angegebenen Aufgaben wird hier aufgrund ihrer zahlreichen Typologie ohne die Unterscheidung der Fächer wiedergegeben.

1. Schlüsselinformationen aus einem Text herausnehmen;
2. Zuordnung von Bildern;
3. Kombination Bilder-Definitionen;
4. Schwarzer Peter (das fremde Element suchen);
5. Lückentext;
6. Bildbeschreibung;
7. Themenbeschreibung;
8. Zeichendiktat;
9. Vergleich von Bildern;
10. Rekonstruktion von Texten;
11. Teilung der Texte in Abschnitte;
12. Eintragung von Informationen in Tabellen;
13. Hypothesen machen;
14. Inhalte zusammenfassen;
15. Eine Graphik erarbeiten.

Diese Aufgaben sind nach ihrer Beliebtheit und Häufigkeit im Klassenzimmer aufgelistet worden. Auffällig ist es, dass die meisten Aktivitäten Formen von Textarbeit sind und stammen aus der Fremdsprachendidaktik. Eine kognitiv geprägte Aufgabe, wie die Schaffung von Hypothesen, erscheint am Ende der Liste und noch weiter ist die Bearbeitung von Informationen und ihre Umwandlung in eine andere nicht sprachliche Form (Herstellung von Graphiken).



Unabgesehen von der kritischen Betrachtung der Aufgaben und ihrer Angemessenheit in einer CLIL Situation, mit der man sich hier nicht beschäftigt, ist trotzdem die Diskrepanz zwischen den Lehrzielen und der Unterrichtshandlung zu markieren.

Wenn die meisten Aufgaben rein auf die Sprache oder rein auf die Inhalte fokussieren, woher sollte zum Beispiel die Autonomie der Lerner kommen, die behandelten Themen nicht nur zu verstehen, sondern auch persönlich zu bearbeiten? Und wie soll der Lerner durch diese Aufgaben den eigenen Lernprozess entwickeln? Sind die Ergänzungen, die Zuordnungen, die Kombinationen ausreichend, um die inhaltlichen Kompetenzen zu konstruieren? Viele der gegebenen Aufgaben tendieren einerseits die wichtigsten Themen einfach zu verstehen und dann so wiederzugeben, wie sie gegeben worden sind, ohne eine vom Lerner herausgegebene weitere Passage. Auch die kognitive Involvierung, die Coonan u.a. warm als notwendiger Bestandteil im CLIL und als Qualitätsmarke des Sach- und Fach integriertes Lernens empfiehlt (2000), scheint nicht so gesichert zu werden.

Was die hier illustrierte Forschung betrifft, soll man sich auf die Verbindung zwischen Methodik und Lehrzielen beziehen. Eine weitere Reflexion über die aus der Untersuchung ergebene didaktische Gewohnheit in verschiedenen CLIL Kontexten läßt vor der konkreten Gefahr warnen, dass einige CLIL Bausteine in der Praxis weder wahrgenommen noch genug geschätzt worden sind: die Dominanz von autonomen und kollegialen Arbeitsformen, das Übergewicht von kognitiven Aufgaben und die Entwicklung der strategischen Kompetenz der Lerner durch eine Didaktik, die nicht nur auf das *was* sondern auch auf das *wie* den Fokus setzt.

## 5. Schlussbemerkung

Erst nach der Fachberatung und dem Gespräch haben die Lehrer der untersuchten Klassen beschlossen, die Lehrziele anders zu formulieren. Im Gespräch sind auch strategische und metakognitive Kompetenzen der Lerner als wichtig betrachtet worden. So hat sich noch das schon erwähnte Missverständnis ergeben, diese Kompetenzen nicht als Ziel sondern als Arbeitsmethode zu belegen.

So formuliert wurden am Ende der Untersuchung die Lehrziele wieder:

- Kenntnisse, (z. B. die Struktur der Erde und die geologischen Phänomene);
- Pragmatische Sprachkompetenzen, (z.B. ein Experiment beschreiben);
- Prozedurales Wissen, (z.B. die Lernmittel autonom benutzen);
- Kognitive fachübergreifende Kompetenzen, (z.B. eine Verbindung zwi-

schen den verschiedenen Fachbereichen zum gleichen Thema allein bearbeiten).

Trotz dieser Veränderung in Bezug auf die originalen Lehrziele, bleiben noch einige Widersprüche, die einerseits mit einer tieferen Überlegung in der Planung und auf der anderen Seite in der didaktischen Durchführung gelöst werden können.

Der erste Punkt betrifft die noch zu enge Verbindung zwischen der Fachterminologie und dem fachlichen Wissen. Oft hat man beobachtet, dass Lehrer das genaue Wort verlangen, das sie im Kopf haben, obwohl sie nicht die terminologische Kompetenz der Lerner entschleiern kann. Im Fall von einem CLIL Unterricht in Naturwissenschaft, der den Wasserkreislauf thematisiert, verlangt der Lehrer von den Schülern während der Plenardiskussion unbedingt das Wort *flüssig*. Diese Bitte kommt in einem sehr dialogischen Kontext zwischen der Lehrerin und der ganzen Klasse. Die Lehrerin fragt:

Wie ist das Wasser?

und die Lerner antworten mit einer Reihe von passenden Adjektiven, die eine gute lexikalische Kompetenz in der deutschen Sprache erzeugen (salzig, trinkbar, kristallklar, geschmacklos...) aber die Lehrerin bewertet diese Antworten als negativ, weil sie nicht dem gewünschten Terminus entspricht.

Solch eine Schwierigkeit ist von der gewählten Arbeitform nicht unabhängig. Was die Lehrerin will ist eine fachliche Kompetenz, die durch die Terminologie zu erheben ist. Mit anderen Wörtern will sie das begriffliche Verständnis des Wasserkreislaufs durch die angemessene Terminologie auftauchen lassen. Das könnte aber viel einfacher und schneller mit einer anderen Arbeitsform erreicht werden, als die Diskussion im Plenum, zum Beispiel durch eine Arbeit in Kleingruppen, in denen die Schüler den Wasserkreislauf in seinen logischen und chronologischen Sequenzen beschreiben sollen. So eine Sequenz kann auch nicht unbedingt durch einen verbalen Text produziert werden, sondern auch durch graphische oder tabellarische Strukturierung der verschiedenen Phasen.

Die Benutzung von Sequenzen (Ursache-Effekt, vorher-nachher...) so wie die Beschreibung von Kontrasten (innen-außen, subjektiv-objektiv, einzeln-allgemein) sind zu wenig als Aufgaben benutzt. Diese fehlende Aktivität ist der zweite wichtige Punkt unserer Betrachtungen.

In den gegebenen Aufgaben merkt man meistens die Aktivierung der rezeptiven und nicht der produktiven Fertigkeiten der Lerner, nicht in Bezug auf die Sprache, sondern auf den Inhalt auch, obwohl die Lehrer als wichtiges Lehrziel die Fähigkeit der Lerner erkannt haben, allein mit den Materialien umzugehen, die Lösung eines Problems kollegial zu besprechen usw.

Man vergisst, dass ohne produktive und kognitive Einbeziehung sind diese strategischen Kompetenzen überhaupt nicht stimuliert.

So ergibt sich, dass die produktiven Aktivitäten von den Lehrern als Endmoment der didaktischen Arbeit gelten, d.h. als Leistung, die zur endgültigen Bewertung der Schüler führen soll.

Hingegen sind die aktiven *tasks* nicht als *performance* anzusehen, sondern als Konstruktionsphase der Kompetenzen. Aktivitäten, wo die Interaktion am meisten benutzt wird, wie die Simulation von Pressekonferenzen oder die *talk-shows*, sind keine Produkte, sondern Orte, in denen die Kompetenz aufgebaut wird.

In unserer Untersuchung tauchen sie oft als letzte Phase des Unterrichts auf (wenn sie auftauchen), nicht selten als Belohnung oder als außerunterrichtliche Aktivität, damit die Lerner eine zusätzliche Motivation bekommen. Nur die Tatsache, dass sie als Evaluationsphase gelten, läßt die Motivation der Lerner sinken, indem man vergisst, dass Interaktionen Bestandteil des Lernprozesses sind. So wie Prabhu (1987:50) behauptet:

it is during the process of reasoning in the task itself that there is greater identification with the language (because it is being used to formulate personal meaning) than in the presentation stage where there is a more distinct shift of attention to linguistic formulation.

Mit anderen Wörtern wird in unseren Klassen der Akzent auf die Sprache gesetzt. Indirekt teilt man mit, dass CLIL Unterricht hauptsächlich Sprachunterricht ist, also ein Unterricht, in dem die sprachliche Produktion die Basis für die Evaluation liefert.

Die sprachliche Interaktion in CLIL ist hingegen die Basis für die Konstruktion der Bedeutungen, die durch hauptsächlich kognitive *tasks* entwickelt werden (Mappen, Schemen, Probleme, Experimente), aufgrund derer die Leistungen, das Verhalten, die Lernstrategien evaluiert werden können. Mit der Aufgabentypologie verbunden ist deshalb die Evaluationsart in CLIL, der, wie in jedem guten Unterricht, nicht nur **ein** Moment oder eine Aktivität gewidmet wird, sondern **alle**.

Ein wichtiger Punkt für unsere Untersuchung und für die Aufförderung anderer Forschungen über die Planung in CLIL ist aber die noch bestehende Diskrepanz zwischen Lehrzielen und Lehrmethoden. Nur in zwei der zehn untersuchten Fällen tendieren die Aufgaben dazu, die Autonomie der Lerner zu promovieren und effektiv ihre Lernstrategie zu entwickeln, nicht nur durch eine *task* Typologie, die sie in die Lage setzt, miteinander zu interagieren und kognitiv engagiert zu sein, sondern auch durch das Verhalten der Lehrer selbst, die die Arbeit in der Gruppe organisiert, die Materialien zur Verfügung stellt, aber sich dann im Lauf der Arbeit zurückhält. In den meis-

ten Fällen beobachtet man jenes Phänomen, das unter der Bezeichnung *over-teaching* bekannt ist, d.h. eine übertreibende und überwiegende Dominanz der Lehraktion auf der Lernaktion. Dieses zu aktive Verhalten der Lehrer, die sich in die Arbeit der Lerner aufdrängen, ist vor allem von der Angst motiviert, die Fremdsprache sei ein Hindernis für das Verständnis und die Durchführung der Aktivitäten.

Aber, wie Bonnet schreibt (2004:278), löst der Ersatz der FS durch die Erstsprache die Krise nicht, deren Ursache das kognitive Verständnis aber auch die Kompetenz in der Erst- und nicht in der Fremdsprache viel öfter ist, als man denkt:

Neben der Fach – ist auch die Alltagssprache betroffen. So fehlen den Lernenden die Termini für Gegenstände, (...) Eigenschaften (...), und Handlungen (....). Diese Wörter sind für den fachlichen Kompetenzerwerb wichtiger als die Fachsprache, denn sie spielen eine zentrale Rolle in den Theorien der Lernenden.

Viele Lehrer scheinen Angst vor der sprachlichen Verfremdung zu haben, die aber genau eines der Ziele in CLIL ist. Ohne Schock ist keine Veränderung vermutlich und ohne eine sprachliche Perturbation kommt der natürliche Erwerb nicht vor. Das einzige Heilmittel gegen die Perturbation oder den Schock, die das Lernen begünstigen, ist darum nicht ihre Vermeidung, sondern die Art und Weise wie die Lerner dabei begleitet werden. Das interaktive Engagement und die Dominanz einer semantisch-begrifflichen Bearbeitung auf eine sprachlich-formalen helfen den Lernern in ihren Lernfortschritten. Auf der Seite der Lehrer würde das ein Wachstum ihres Bewusstseins bedeuten, sich nicht an die Stelle der Lerner zu setzen, um die Schwierigkeiten zu vermeiden oder verkleinern, sondern sie unterschwellig, fast heimlich in seinem Lernprozess zu unterstützen.

Einige Reflexionen können folgenden Beitrag schließen, mit der Hoffnung, dass andere Untersuchungen die gestellten Probleme weiter und ausführlicher vertiefen:

- die Lernplanung ist vielleicht als die wichtigste Aufgabe der CLIL Lehrer zu bezeichnen, die der ganzen Unterrichtsgestaltung – und Durchführung zugrunde liegt;

- in der Praxis und noch mehr in der lerntheoretischen Forschung ist die Schaffung einer Taxonomie von möglichen Aufgaben, Handlungen und Lehrstrategien, die das prozedurale Wissen in CLIL entwickeln können;

- Aushandlung und Interaktion sind Teil der Aufgaben in CLIL. Damit versteht man die Fähigkeit der Lerner, über ihre subjektive Konstruktionen und Bedeutungen zu reflektieren und sie mit den Partnern zu diskutieren, um zu einer Akkomodation kollegial zu kommen. Das würde gleichzeitig drei

Dimensionen fordern: die sprachliche, die dialogische und die sozial-emotionale.

Dadurch wird das erwähnte Modell mit einer vierdimensionalen Struktur berücksichtigt, in dem die Lehrziele nach den verschiedenen Lernebenen verteilt werden können, so dass sie die Basis und die permanente Unterstützung für die Lehrhandlung darstellen.

### **Bibliographische Hinweise**

- Bonnet A, 2004, *Chemie im bilingualen Unterricht*, Opladen, Leske Budrich.
- Bonnet A, Breidbach S, 2004, (hrsg.), *Didaktiken im Dialog- Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, Frankfurt, Lang.
- Coonan C M, 2000, *L'insegnamento veicolare della lingua straniera*, Torino, UTET Libreria.
- Doyé P, 1995, "Lehrziele und Lernziele", in Bausch K R, Christ H, Krumm H J, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke.
- Ellis R, 2003, *Task-Based Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Otto G, Hermann P, Schulz W, 1965, (hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung*, Hannover, Hermann Schroedel Verlag KG.
- Ricci Garotti F, 1995, *Definire l'insegnamento*, Trento, Quaderni dell'IPRASE.
- Prabhu N, 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Skehan P, 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Thürmann E, 2000, "Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?", in Bach G, Niemeyer S, *Bilingualer Unterricht*, Frankfurt, Lang.
- Wildhage M, 2002, "Von Verstehen und Verständigung", in *Praxis Geschichte*, 1.
- Willis J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, Longman.
- Wolff D, 1996, "Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung", in Wuppertal, Vortrag am 21/11/1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule.
- Wolff D, 2002, "Konzeptuelle Grundlage einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm", in Breidbach S, (hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didak-*

*tik, Lehrer/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt, Lang.

### **Bibliographische Hinweise für weitere Vertiefungen**

Breidbach S, 2002, *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt, Lang.

Coonan C M, 2006, "Taking the matter to task", in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1. 2.

Hallet W, 2002, "Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik", in *Praxis*, 49.

Koch A, Buender W, 2006, "Fachbezogener Wissenschaftserwerb im bilingualen naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht", in *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12.

Ricci Garotti F, 2004, *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE.

# **La production orale dans un enseignement intégré géographie/français. Enjeux d'une méthodologie coopérative**

Marie-Christine Jamet  
Université Ca' Foscari Venise, Italie

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet PRIN (Projet d'Intérêt National, financé par le ministère italien de l'instruction publique) coordonné par l'Université de Venise et centré sur la production orale dans les classes où une discipline non linguistique (DNL) est enseignée à travers l'utilisation d'une langue étrangère véhiculaire. Cette méthodologie est communément connue en France sous l'acronyme EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*), ou encore 'enseignement intégré', mais le terme qui s'impose en Italie, et que nous avons utilisé dans nos travaux impliquant plusieurs langues enseignées dans la péninsule, est l'acronyme anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que nous emploierons donc ici. La première année de notre recherche expérimentale a été centrée sur l'analyse de deux courts modules CLIL d'enseignement de l'histoire en français expérimentés dans une classe de collège (*Prima media* avec des élèves de 11-12 ans) et dans une classe de lycée (*Seconda liceo linguistico* avec des élèves de 15 ans). Dans les deux cas, la conduite de la classe correspondait à ce qu'on peut appeler en calquant l'italien un 'cours frontal participatif', c'est-à-dire que l'enseignant dirige sa classe, en maintenant la répartition traditionnelle des rôles: il décide de l'ordre des activités et en donne le rythme. Il interagit avec les élèves soit sur base volontaire, soit en désignant l'élève appelé à lire à haute voix ou bien à répondre aux questions posées. Celles-ci servent à vérifier la compréhension dans la mesure où l'enseignant détient le savoir et pose des questions dont il connaît les réponses, l'oral étant le canal privilégié de vérification. Il fait en sorte que l'attention des élèves soit toujours à un niveau élevé, essaie de faire parler l'ensemble des apprenants, chacun leur tour. Nous avons donc eu l'occasion d'analyser comment, au sein de la classe, s'opère la fonction d'*étayage* dé-

crité par le psychologue de l'éducation Bruner et ses collaborateurs qui se fonde sur le concept de 'zone de développement proximal' défini par Vygotski (in Jamet, 2008), afin d'inciter les apprenants à utiliser la langue étrangère (LE). Dans ce type de leçon, Nous avons constaté que la quantité de production orale obtenue était très basse. Si dans la classe de collège, sur une heure de cours servant d'échantillon et qui apparaissait très 'vivante', chaque enfant a parlé au moins une fois, la durée maximale d'une intervention était de 3 secondes environ. Dans une heure de cours servant d'échantillon dans la classe de lycée, tous les élèves ne se sont pas exprimés, ce qui signifie que ceux qui l'ont fait – et en particulier ceux qui avaient un micro et savaient qu'ils étaient enregistrés – ont parlé davantage. Mais le maximum a été, en plusieurs interventions, 40 secondes pour une seule élève. C'est extrêmement peu. C'est pourquoi, l'hypothèse que nous avons formulée dans le groupe de recherche était que la méthodologie d'enseignement pouvait avoir des répercussions importantes sur la quantité de prise de parole, et que si l'on activait un enseignement de type coopératif basé sur un travail de groupes soumis à des règles socio-éducatives particulières, nous pourrions obtenir des résultats meilleurs dans l'optique du développement de la production orale en langue étrangère. Krashen (1987) a bien montré que l'exposition à la langue, en grande quantité, sous forme d'input compréhensible est la condition de l'acquisition. Cet acquis de la psycholinguiste est malheureusement souvent infirmé à l'école pour non respect de la condition de quantité. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons donc mis en place la seconde année, avec la même équipe d'enseignants, au collège, une expérimentation d'enseignement de la géographie en français en utilisant les principes de l'apprentissage coopératif dont nous donnerons une rapide description avant de proposer des éléments d'analyse de notre module expérimental.

## **1. Apprentissage coopératif, perspective actionnelle et CLIL**

L'apprentissage coopératif, qui s'est développé dans la deuxième moitié du siècle passé, dans le cadre de la psychologie sociale et de l'anthropologie culturelle, a montré son efficacité notamment dans le cas des élèves en grandes difficultés. Nous en résumons ici les aspects principaux en nous appuyant sur la synthèse du champ de recherche faite par Guazzieri (2008a et 2008b). Le rapport maître/élève traditionnel est bouleversé car c'est la collaboration entre pairs qui est favorisée au sein du groupe de travail. Le maître intervient comme *tuteur* et non plus comme source du savoir. Mais c'est un tuteur qui a encore un rôle important au moment de la structuration des séquences de travail et il veille au bon déroulement des échanges, apportant



son soutien ponctuel<sup>1</sup>. L'élève est véritablement placé au centre de l'apprentissage à construire, et peut alternativement revêtir le rôle de celui qui apprend ou de celui qui aide les autres membres du groupe à apprendre. C'est ce que l'on appelle le *peer tutoring* (étayage par les pairs). Le groupe, qui se fixe un objectif commun, est une cellule organique où chaque participant se voit attribuer un rôle spécifique; il a donc besoin de chacun pour avancer: c'est le principe de l'*interdépendance positive*. Sur le plan socio-psychologique, il y a deux principes corollaires: l'*égalité des relations interpersonnelles* qui fait que la *leadership* est redistribuée, avec pour conséquence une augmentation de la confiance en soi pour chacun des membres, et la *responsabilité individuelle* qui fait que l'on tiendra compte non seulement des résultats globaux de l'activité du groupe, mais aussi de ceux de chaque membre par rapport à leurs objectifs spécifiques. Le principe d'interdépendance a également pour corollaire sur le plan des échanges langagiers, celui d'*interaction*, qui naît du besoin de communiquer, d'échanger, de négocier pour faire aboutir la tâche qu'on s'est fixée, en respectant les règles sociales de l'écoute et du respect mutuel. Contrairement au travail de groupe traditionnel, parfois essayé en classe, généralement sans succès car le plus souvent un seul élève s'active pour tous ou bien chacun agit pour soi, le travail coopératif implique qu'il y ait un monitoring de l'activité du groupe qui prendra en compte les résultats obtenus au niveau des savoirs ou des savoirs faire à acquérir, ainsi que la façon dont le groupe a su travailler ensemble et collaborer de façon efficace, c'est-à-dire les savoir-être. Ce dernier principe de *révision du travail de groupe* se fait à travers l'autoévaluation du groupe lui-même et à travers l'évaluation de l'enseignant/tuteur. C'est pourquoi il est toujours nécessaire à la fin d'un travail coopératif de ménager une plage horaire de réflexion sur ce qui vient d'être fait.

Ce type de méthodologie rencontre les nécessités de l'enseignement des langues en ce sens qu'elle se fonde sur le besoin d'interagir, et cela est la situation idéale pour construire la compétence communicative, objectif prioritaire des apprentissages linguistiques définis au sein du *Cadre Européen pour les Langues* (2000:15) qui inscrit explicitement cette dernière à l'intérieur d'une perspective de type actionnel:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'une domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons à Guazzieri (2008b) pour la distinction entre apprentissage coopératif – qui est celui dont nous nous occupons – et apprentissage collaboratif où le degré de liberté pour le groupe de sa propre gestion est bien supérieur.

langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

La perspective actionnelle ou 'pédagogie du projet' vient ouvrir un autre horizon qu'il faut entendre comme un élargissement de la compétence communicative *stricto sensu* dans la mesure où elle récupère une authenticité sociale dans la recherche d'un résultat à atteindre. Puren (2006:80-81) donne un exemple concret de la différence entre une activité dont le but est simplement de faire parler les élèves et qui est donc orientée vers la pure communication à la fois fin et moyen ("Vous venez de voir un film. Racontez-le à votre voisin, qui le racontera à son tour"), et une tâche orientée vers le résultat ("Vous venez de voir un film, et vous cherchez à persuader votre voisin qu'il doit absolument chercher à le voir."). Le chercheur définit quatre types de liens entre le lieu classe où se réalisent des tâches et l'action sociale:

- A. La classe comme lieu de *conception* d'actions;
- B. La classe comme lieu d'*action*;
- C. La classe comme lieu de *simulation* d'actions;
- D. La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures.

Il estime que le lien D a été traditionnellement privilégié, que le lien C est typique des classes utilisant l'approche communicative des années 70 (jeux de rôles, simulations), et que ce sont les aires A (conception d'un voyage de classe de A à Z, d'un site internet, etc.) et B (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, etc.) qui recouvrent le mieux la perspective actionnelle. Les activités sont justifiées à l'intérieur de la classe par leur objectif socialement reconnu, soit tourné vers l'extérieur (comme le voyage), soit tourné vers l'authenticité d'une pratique de classe (faire un exposé, etc, ...). Et il nous semble que même dans le cas où un projet peut relever d'une simulation globale (faire comme si on préparait un voyage qu'on ne pourra malheureusement pas faire, c'est-à-dire point C), l'interaction langagière qu'elle implique entre les membres du groupe qui doivent chercher comment faire, en parlant en LE, permet de retrouver la véritable fonction de la parole et de redonner son véritable sens à l'interaction. Décrivant le point B, Puren écrit:

C'est sur la section B (la classe comme lieu d'*action*) que se légitime la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue: on écoute les autres en classe, on ne se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion collective, etc., parce que la classe est un lieu social où les comportements exigés sont els mêmes que ceux qui sont exigés en société.

On voit bien en quoi cette description recouvre les principes de l'apprentissage coopératif. Puren pense probablement à l'ensemble du groupe classe, mais ses propos sont tout à fait adaptés à un sous-groupe organisé pour coopérer. Ainsi, perspective actionnelle et apprentissage coopératif apparaissent former un binôme susceptible de bien fonctionner dans le cadre du cours de langue. Pourtant la pratique est loin d'être diffusée, quoiqu'elle augmente de façon certaine la quantité de production orale pour chaque élève comme le souligne Guazzieri (2008a). Se référant à des études de terrain qui ont mesuré la différence sur ce point entre des activités de groupe et une leçon de type frontal où toute la classe avance en parallèle.

Comment penser alors sa mise en œuvre à l'intérieur d'un projet CLIL? Dans la mesure où les objectifs d'un enseignement CLIL sont doubles, à la fois sur les contenus disciplinaires et sur l'acquisition de la langue, il apparaît impossible de reproduire en LE une leçon disciplinaire comme elle serait par exemple proposée à des jeunes de langue maternelle. Déjà, nous avons montré comment la 'leçon frontale participative' créée spécialement pour les besoins de l'expérimentation faite dans une classe de *Prima* avec des enfants débutant l'étude du français au collège, ne ressemblait pas du tout à un cours d'histoire et empruntait plusieurs traits au cours de langue quoique les enjeux précisément fussent tout à fait différents: pour l'oral, lecture oralisée pour fixer la prononciation, répétition, questions de vérification, et pour l'écrit, activités consistant à compléter un texte lacunaire, à remettre en ordre les fragments d'un texte, à associer des éléments, etc. Ce sont des techniques peu usitées dans le cours d'histoire traditionnel qui demeure essentiellement expositif et nous avons argumenté en faveur de leur usage compte tenu de l'âge et du niveau élémentaire de connaissance des élèves (Jamet, 2008).

Voyons maintenant comment nous avons pensé organiser un module CLIL d'enseignement de la géographie dans une classe *Seconda Media* en utilisant les principes de l'apprentissage coopératif.

## 2. Organisation du module

L'expérimentation a impliqué les mêmes élèves que l'année précédente, ayant donc derrière eux 140 heures d'apprentissage de la langue à raison de trois heures par semaine, et la même équipe d'enseignantes. L'enseignante

d'histoire-géographie comprenait le français mais ne le parlait pas. Le thème a été naturellement choisi dans le programme officiel curriculaire qui prévoit l'étude de l'Europe, et par conséquent, enseigner la France en français est apparu pour le moins naturel. Les objectifs disciplinaires étaient de l'ordre des savoirs (connaissances de géographie physique et humaine) et des savoirs faire (savoir lire différents types de cartes géographiques, savoir lire et interpréter des tableaux, des graphiques, savoir comparer des données, et savoir s'expliquer oralement). La classe a été divisée en 5 groupes, deux de filles (de 4 et 5) et trois de garçons (un groupe de 3, un de 4 et un de 5), travaillant en parallèle dans la même salle. Les groupes oscillaient entre 5 et 3 élèves, pour des raisons d'affinité, les filles voulant être ensemble. Chaque membre du groupe était chargé de un ou plusieurs rôles: le rôle le plus complexe (rapporteur des activités) a été généralement confié à un élève dont les enseignants savaient qu'il pouvait l'assumer. Les rôles comme responsable du matériel, contrôleur du volume sonore et du comportement, contrôleur de la langue pour rappeler à l'ordre les camarades tentés de s'exprimer en langue maternelle étaient répartis selon les désirs de chacun, mais il a bien été expliqué aux élèves que leur capacité à respecter leur rôle serait évaluée (ce que nous avons ensuite eu du mal à faire). Les enseignantes en effet ont consacré du temps à expliquer la nouvelle méthodologie de travail avant le début des activités. Car les élèves ont été confrontés en même temps à deux nouveautés: CLIL et apprentissage coopératif, ce qui compliquait tout de même la tâche et ce dont on doit tenir compte dans l'analyse, certains résultats pouvant avoir été faussés du fait de la non-maîtrise des règles du jeu et du manque d'habitude. Le module a duré 6 heures, prises pour moitié sur les heures de langues et pour moitié sur les heures de discipline, à quoi s'ajoute une heure pour le test de contrôle.

Le module a été entièrement créé par les enseignantes et moi-même qui étais impliquée dans la phase préparatoire, en tenant compte de l'apprentissage coopératif combiné à la pédagogie actionnelle avec le souci constant de créer des activités susceptibles de susciter la prise de parole. Pour que celle-ci soit le plus authentique possible, il faut que le locuteur ait besoin de transmettre une information que l'autre ne connaît pas. Par conséquent, on essaie d'organiser des activités où chaque élève se voit confier une partie de la tâche, différente de celle du voisin; c'est là la situation idéale, mais pour des raisons de temps (des activités de ce type sont longues à mettre en place), quelques activités ont été toutefois moins ambitieuses. Les élèves recevaient régulièrement des photocopies qui assemblées allaient constituer un petit dossier. Voici trois des quatre activités qui concernent la géographie physique que nous commenterons.

### Activité 1.

- a. Lisez les questions du questionnaire, et choisissez une question.
- b. Pour choisir la question entre vous, parlez en français. Attention vous êtes enregistrés. Utilisez les formules suivantes:
  - *Moi, je choisis la question 2*
  - *Moi, je veux répondre à la question 5*
  - *Moi aussi, je préfère la question 5...*
  - *Alors je prends la question 3.*
- c. Observez la carte de la classe et écrivez la réponse à votre question.
- d. Mettez toutes les réponses en commun dans le groupe et complétez toute la fiche. Parlez en français. Utilisez les formules suivantes:
  - *C'est juste!*
  - *Non! Tu te trompes, c'est faux!*
  - *Ce n'est pas vrai.*
  - *Tu as oublié un nom...*
  - *La bonne réponse, c'est ...*
- e. Le rapporteur lit les réponses à la classe. L'équipe marque un point par bonne réponse.

La lecture est donc d'abord individuelle et silencieuse (point a). Chacun choisit la question à laquelle il souhaiterait répondre, mais il faudra négocier avec l'autre qui aura peut-être choisi la même: première occasion de prise de parole. À cette fin, l'élève pourra choisir parmi une liste d'expressions synonymiques pour réaliser l'acte de parole du choix, ce qui enrichit le bagage linguistique offert (point b). Chacun cherche ensuite la réponse à sa propre question (point c) sur une carte, et il y a une première mise en commun au niveau du groupe: la fiche ne peut donc être complète que grâce au travail de chacun. Une seconde liste d'expressions est proposée correspondant à différents actes de parole pour approuver ou contester ce que dit l'autre. L'aide pédagogique consiste à donner des ressources, mais ce sont les nécessités de la situation communicative réelle qui décideront de l'emploi de l'une plutôt que de l'autre (point d). Enfin en dernier lieu, les rapporteurs de chacune des équipes liront les réponses pour une correction collective. L'attribution de points a été décidée de façon à instaurer entre les équipes une compétition qui soutienne la motivation. Chez des élèves de collège, c'est un procédé qui fonctionne. Une fiche a ensuite été distribuée avec les solutions de façon à ce que les élèves aient les réponses justes.

### Activité 2. Le climat

Voici les activités prévues pour le climat, identiques pour chacun des groupe. Quatre morceaux d'un puzzle de la France étaient distribués à chaque

équipe. Les morceaux délimitaient des zones climatiques: climat océanique, climat montagnard, climat méditerranéen, climat à tendance continentale. Voici les consignes:

- a. Recomposez le puzzle de la France distribué. Parlez en français.
  - *Ce morceau va là,*
  - *Non, il va ici...*
  - *Mets-le là*
  - *Ce morceau est à l'est... etc.*
- b. Chaque élève lit à haute voix les noms des quatre types de climat inscrits sur la carte recomposée pour chaque zone. Attention, dites votre nom avant d'enregistrer!
- c. Le tableau explique les caractéristiques des 4 types de climat. Lisez en silence, puis inscrivez le nom du climat correspondant en haut de chaque colonne. Chaque élève lit à haute voix un type de climat et enregistre sa lecture.

Les caractéristiques des différents climats			
-----	-----	-----	-----
Hivers doux Étés frais et humides Pluie en toutes saisons	Hivers très doux Étés très chauds Pluie en automne et au printemps Sécheresse en été	Hivers très froids Neige Étés frais	Hivers froids Étés chauds Orages en été Neige et verglas en hiver

- d. Le responsable du matériel choisit une couleur pour chaque climat et informe les autres de quelle couleur colorier les morceaux.
  - *Toi tu colories en X le climat océanique...*
  - *D'accord ! Alors je prends ce morceau.*
  - *Toi tu colories en Y le climat ...*
- e. Recomposez la carte coloriée et collez-la sur une feuille.
- f. Écoutez le bulletin météo à la radio et indiquez sur la carte le symbole correspondant. Réécoutez et comparez vos cartes.

☀ soleil ☂ pluie ☁ orage ❄ neige ☁ temps nuageux → vent

L'activité a. requiert un travail à faire ensemble, mais ne garantit pas *a priori* que tous participent de la même façon, certains pouvant être plus actifs. Une liste indicative d'expressions est donnée pour faciliter la prise de parole. L'activité b. est un simple exercice de lecture, pour lequel les camarades de groupe peuvent servir de tuteur. L'activité c. prévoit dans un premier temps un travail individuel, puis un exercice de lecture devant les autres, qui de nouveau peuvent jouer le rôle de tuteur. On remarquera que dans ce cas, il s'agit davantage d'un 'exercice' plus que d'une 'activité', mais son utilité est

justifiée: apprendre à lire à haute voix est une compétence scolaire utile pour la gestion même de la classe. En outre, elle n'est pas dénuée de valeur communicative: il existe des situations où on lit à haute voix: un passage d'un article de journal ("Tiens, écoute un peu ce qu'ils disent sur le journal..."), un mode d'emploi ou une recette si on est deux à travailler, pour ne citer que deux exemples. La seule difficulté prévue, c'est le fait qu'il n'y aura pas eu un modèle oral donné au préalable par rapport auquel la lecture ne serait que répétition – comme on le fait dans l'unité didactique avec les documents initiaux – mais la lecture est immédiate et requiert l'assimilation – au cours de l'année précédente – des règles graphie/phonie. L'activité est suivie immédiatement de la correction au niveau du groupe classe et donc la fonction tutoriale repose alors sur l'enseignant. Au point d), on retrouve une activité où tous les membres du groupe ne disposent pas des mêmes informations. Ainsi, seul le responsable du matériel sait à quelle couleur correspond chaque climat, et donne donc des ordres pour colorier les morceaux du puzzle à recomposer. À la fin de l'activité, les élèves disposent d'une carte complète – une par groupe – en couleurs, semblable à celle qu'ils auraient pu trouver toute prête sur un livre de géographie. Or, de la même façon que l'apprentissage chez les petits passe par la manipulation, chez les plus grands, il a été montré qu'on apprend plus vite lorsqu'on est actif dans l'apprentissage que lorsqu'on est passif. Tout le travail autour de cette carte-puzzle, au-delà de l'aspect ludique qui à 12-13 ans peut encore être un ressort de motivation, devrait avoir pour but de mieux mémoriser les données. Enfin l'activité e), très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels d'apprentissage de la langue (écoute orale du bulletin météo) avait pour but d'introduire en réalité certaines régions qui auraient fait l'objet de la suite du cours: en effet, une carte avec les noms principaux de celles qui étaient mentionnées dans le bulletin météo était distribuée. Les expressions climatiques avaient déjà été étudiées au début de l'année scolaire en français. L'activité apparaissait donc comme un renforcement linguistique tout en ayant une valeur disciplinaire (situer quelques régions sur la carte). L'écoute s'est faite pour toute la classe en même temps, chaque élève remplissait sa propre carte, puis après une deuxième lecture est intervenue une première mise en commun au niveau du groupe, et enfin une troisième lecture a précédé la mise en commun au niveau classe.

Il est 15 heures. La météo avec Marie.

Nous sommes au mois de mars. C'est presque le printemps. Mais sur les Alpes et les Pyrénées, il neige. Les skieurs sont contents.

Sur la Côte d'Azur et sur toute la côte de la Méditerranée, il fait beau. Le soleil brille, mais il y a du vent. Le Mistral souffle!

Sur toute la côte atlantique, du pays basque à la Normandie, sortez vos parapluies. Il pleut, il pleut, il pleut....

Dans le Bassin parisien et le Massif central, le temps est couvert, il y a beaucoup de nuages.

### Activité 3. Les paysages côtiers

Chaque groupe travaillait sur la même activité. Les élèves avaient une photocopie couleur avec cinq photos représentant cinq types de côtes: les côtes bretonnes, la dune du Pyla, les calanques de Provence, les falaises d'Étretat, la plage de la Baule dont les légendes étaient indiquées. Puis ils disposaient d'une carte de France où étaient indiquées, en noir, les côtes avec dunes, en rouge, les côtes rocheuses, en marron les côtes sablonneuses et en bleu les côtes à falaises. L'exercice consistait, sous forme de jeu, à associer les photos au type de côte: l'objectif était donc certainement disciplinaire en ce sens que l'activité a permis la localisation des différents types côtiers et leur mémorisation, mais il était aussi linguistique, car les didascalies contenaient des mots inconnus dont le sens s'éclairaient soit par proximité avec l'italien (*dune, côtes*), soit par le rapport au référent photographié (*plage-spiaggia*). Les mots *falaises et calanques (falesia-scogliera)* se comprenaient par rapport à la photo, de la même façon que les mots géographiques italiens auraient probablement dû être introduits, car d'usage peu fréquent, les élèves ne maîtrisant pas ces mots techniques dans leur propre langue.

Nous avons discuté ces exemples pour faire comprendre les intentions des concepteurs du module sur la conduite de la classe, sur leurs attentes linguistiques, etc. Mais dans la mesure où ce type de travail était expérimental, comment tout cela a-t-il été vécu? Est-ce que les élèves ont fait ce à quoi l'on s'attendait? Comment s'est déroulée la conduite de la classe? C'est ce que nous allons observer à travers l'enregistrement d'un des groupes de filles qui s'était attribué le nom d'*équipe Champagne* sur les trois premières heures du module correspondant aux activités décrites.

### 3. Observation de la production orale

L'équipe Champagne comprenait cinq filles. Un micro était placé au centre du groupe, ce qui nous a permis d'enregistrer les conversations mais difficilement de reconnaître qui parlait. C'est pourquoi nous utilisons seulement le tiret indiquant une prise de parole. Par contre nous indiquons si c'est un enseignant qui intervient<sup>2</sup>. La première activité a duré une heure, les suivantes

---

<sup>2</sup> La transcription que nous donnons est élémentaire. Les XXX indiquent des passages non audibles, le soulignement des passages qui se superposent, entre parenthèses un résumé de ce



ont été faites sur deux heures de cours consécutives. La première constatation, c'est que la possibilité de parole a effectivement considérablement augmenté par rapport au type de leçon frontale. Même si, à la réécoute, on perçoit un certain nombre de temps morts, pour attendre des explications complémentaires après celles données à toute la classe en français, pour réaliser concrètement les activités, ou pour attendre les autres qui n'ont pas fini. Commentons certains échanges apparus lors de la première activité. Le premier concerne la négociation du nom de l'équipe. Nous indiquons en caractères gras les éléments mal prononcés.

- Le nom...
- Champagne!
- Champagne
- Cochon?
- Non non
- Champagne
- Nous nous appelons Champagne
- Alors nous commençons l'exercice.

Une voix commence à dominer en termes de prises de parole et de correction, celle de l'élève la plus à l'aise en français. En outre, on remarque une prise de parole métadiscursive pour commenter ce qui est en train d'être fait. Voici un deuxième échange à partir de la question sur la forme géographique de la France. Une élève lit la question à haute voix plutôt bien:

- *Qu'est-ce que c'est un carré?*
- *Et un rectangle?*
- (au prof de langue) *Excusez-moi. Qu'est-ce que c'est un carré?*
- PL.: - *Un carré? E' XX* (elle parle en italien)
- *Le pan carré?* (suggestion qui précède celle de l'enseignante)
- PL.: - *Pensa a una fetta di pan carré*
- *Un quadrato?*
- PL.: - *Un peu d'imagination, un carré, un rectangle, un hexagone, un cercle, un triangle... un peu d'imagination!*
- *Pour moi, c'est un hexagone* (hésite dans la prononciation)
- *Esagono con sei lati? No...*
- *Non, selon moi ce n'est pas vrai.*
- *Un carré. C'est un carré.*
- *Il y a quatre* (le mot *côté* ne sort pas)
- *Et un rectangle?*
- *Mais il n'est pas long.*
- *Ok. un carré.*

---

qui est fait linguistiquement ou un commentaire sur la façon de parler. PL. professeur de langue. PG. professeur de géographie. T. Tuteur externe (c'est-à-dire moi-même).

On constate ici plusieurs phénomènes. Le groupe recourt au professeur pour résoudre un problème (solution de facilité?). Le dialogue qui se met en place est bilingue car le prof utilise pour les suggestions l'italien, avant de repasser au français. Elle ne donne pas la réponse, mais invite à réfléchir, ce qui va donner lieu à un échange de négociation. Un second dialogue bilingue s'instaure entre les élèves, l'une préférant exprimer son désaccord en italien. Pour les concepteurs de l'activité, le choix de cette première question, faite pour des raisons culturelles dans la mesure où *hexagone* est une expression synonyme de France, a suscité de trop nombreuses réponses erronées et en principe, cela serait un indicateur de son inadaptation. Mais inversement elle a provoqué des échanges langagiers, justement parce que la réponse n'était pas claire. Au moment de la mise en commun, en tant que tuteur, je suis amenée à leur réexpliquer la deuxième étape de l'activité, consistant à mettre en commun et à stimuler à chercher une autre réponse, mais l'échange n'aboutit toujours pas.

T.: - *Alors qu'est-ce que vous avez trouvé?*

- *Un carré.*

T.: - *Un carré. Regardez mieux.*

- *Alors un rectangle. C'est un rectangle.*

- *Seconde Diana, c'est un rectangle.*

- *Ce n'est pas un carré.*

- *Ce n'est pas un rectangle.*

- *C'est juste comme moi...* (dit celle qui avait proposé l'hexagone)

- *Un cercle? Un triangle?*

Il faut attendre l'aide du professeur de français pour que la réponse soit donnée, et l'élève qui depuis le début soutenait la thèse de l'hexagone aurait bien aimé s'exprimer, mais il lui manquait la compétence pour parler du passé:

- *Quelle est la forme géométrique de la France?*

PL.: - *La forme géométrique. Combien il y a de côtés, di lati.* (le professeur sent le besoin de traduire le mot qui en réalité était compris)

- *Quatre!*

PL.: - *Elle est comme ça la France?*

- *Six.*

PL.: - *Alors c'est un...*

- *Hexagone...*

- *Prime j'ai...* (rires, elle fait un calque et n'arrive pas à formuler ce qu'elle voulait dire au passé)

PL.: - *Oui tu as raison...*

- *Un hexagone.*

Il a fallu réexpliquer plusieurs fois la consigne. Spontanément, le groupe a commencé à travailler ensemble pour donner la réponse 1, alors qu'on avait prévu que chacun se chargeait d'une partie du questionnaire. Lorsque c'est compris, les filles reprennent une à une les questions. Voici le dialogue généré au moment de la présentation de la réponse 3. Une personne expose, les autres transcrivent (en s'aidant de la carte murale).

- *Alors, nous devons dire **que** nous avons fait.*
- *What?*
- *Tu dois dire le... non... Qui a fait le 3?*
- *Moi.*
- *Tu dois dire quels pays entourent la France.*
- *Un moment...*
- *L'Espagne.*
- *Un moment.*
- *La Suisse (temps pour écrire), la Belgique, l'Italie.*
- *Oui.*
- *L'Allemagne.*
- *Qu'est-ce que c'est, l'Allemagne?*
- *L'Allemagne, c'est la Germania (prononcée avec le R français!)*

On constate ici une interférence avec l'anglais. Une des filles prend le rôle de tuteur (la plus experte du groupe) et indique aux autres ce qu'ils doivent faire (avec une faute de grammaire sur un point qui n'est pas au programme de *Seconda*). C'est encore elle qui répond à la question sur l'Allemagne en proposant la traduction, avec un phénomène amusant d'assimilation codique.

Dans la troisième phase de l'activité, les jeunes devront exposer à la classe les réponses du groupe, afin de procéder au décompte des points. C'est ce que réexplique l'enseignante:

- *Nous avons fini.*
- PL.: - *Alors le rapporteur, tu dois prendre tout le matériel et puis tu dois l'exposer aux autres.*
- *À toute la...?*
- PL.: - *À toute la classe.*
- *Cosa è successo?*
- *tu dois dire **tous** les demandes.*
- *Oh my God !*
- *Non non!*
- *Oh Dieu!*
- *Ce n'est pas vrai.*
- *C'est beau!*
- *Non, c'est bel?*
- *Non, c'est beau.*

Cet échange est amusant. La directe intéressée n'a pas compris son rôle de rapporteur, et demande en italien des explications. Les exclamations d'inquiétudes sortent en anglais, puis, apparaît un calque de l'italien. Deuxième calque de l'italien: *beau* au lieu de *bien* pour exprimer l'adhésion à l'activité. Mais alors que le choix lexical ne pose de problèmes à personne, c'est le choix morphologique qui est négocié: quelle forme utiliser entre *beau* ou *bel*?

Mais l'échange le plus amusant est sans nul doute celui qui traduit un usage gratuit et ludique de la langue. Le groupe attend les autres pour la mise en commun collective.

- *J'ai mal à l'estomac.*
- *Moi j'ai faim.*
- *Moi j'ai une faim de loup.* (prononcé *eune*)
- *Aussi moi!*
- *Moment! Avec moi tu es stupide* (?? ininterprétable ici, peut-être référé à un geste?)
- *Voulez-vous pâté avec moi?* (rires)
- *Non non, je n'aime pas beaucoup le pâté.*
- *Non non. Non merci.*
- *Vous voulez?*
- *Pâté, cosa vuol dire? Pâté, qu'est-ce que c'est?*
- *La publicité.* (elles chantent le slogan). *Voulez-vous pâté avec moi.*
- *Vuoi mangiare il paté con me.* XXX
- *Pâté, qu'est-ce que c'est?*
- *Pâté c'est une salse.* (prononcé *eune*)
- *C'est du thon?*
- *Non, du thon.*
- *Aussi du thon. Mais aussi du... anatra.*
- *Anatra.*
- *Et aussi du ketchup.*
- *Ketchup.*
- *La mayonnaise...*
- *Voulez-vous coucher avec moi ce soir...* (elles chantonnet) *chut...*

Les expressions sur l'alimentation avaient été apprises lors de la leçon de langue du début de l'année (l'usage de l'expression figée, *une faim de loup*, en est le signe) de même que les partitifs qui sont employés ici. L'échange se construit autour de la célèbre chanson devenue un cliché de la culture française et que la publicité a associée à un autre produit typique de la France: le pâté. Les fillettes, âgées de 12-13 ans, non seulement connaissent, sauf une, la publicité, mais également la chanson qu'elles chantonnet à la fin. Le nom *pâté* a été substitué au verbe *coucher* (même sonorité finale) en créant un slogan, a-grammatical pour les Français, mais parfaitement compréhensible

pour le public italien comme le montre la traduction qui en est donnée (vuoi mangiare il pâté con me). L'absence de déterminant devant *pâté* ne trouble bien entendu personne. Le référent italien du mot *pâté* désigne tout type de crème salée qu'on peut étaler, et en particulier à base de thon. La conversation naît de la demande d'explication, posée en italien, puis en français, par un mécanisme d'auto-correction. L'explication donnée se fait bien sûr à partir de la réalité italienne; seule l'évocation de l'*anatra*, non traduit, évoque un référent plus français. Bien que complètement en dehors des intérêts de la leçon de géographie, cet échange est intéressant parce qu'il est spontané. On constate l'existence des calques de l'italien: *mal à l'estomac* (en français c'est une maladie) et ne se dirait pas si on a un peu faim, *une salse*, qui évidemment ne bloquent pas la communication, puisque tous les locuteurs sont italophones.

Des activités suivantes, nous n'extrapolons que quelques exemples susceptibles de compléter le tableau de nos observations. Dans l'extrait ci-dessous, il est intéressant de voir comment un élève plus expert peut souligner une erreur, ayant des répercussions sur le sens. Les élèves travaillent sur les climats. Chacun a choisi un type climatique et, à partir de la description fournie, doit lui assigner son étiquette

- Tu dois lire.
- Hivers froids, étés chauds, oranges en été. Neige et verglas en hiver.
- Orange? Hai detto aranciata.
- Orange. Arancia (rires)

Le problème naît de la prononciation. La première erreur porte sur la prononciation du 'd' de *chaud*. Or l'élève n'avait pas prononcé le 'd' de *froids* après le mot *hivers*. En réalité, la prononciation vient sans doute de la perception du mot *été* comme féminin, par interférence avec l'italien, même si les règles de l'écriture ne donnaient aucune alternative pour leur prononciation. C'est la seconde erreur qui est curieuse et sera soulignée par les autres. L'élève prononce *orange* au lieu de *orages*. Cette erreur montre bien que la décodification des mots écrits se fait par un processus mental de reconnaissance des mots d'après quelques indices et par association avec ce qui est stocké en mémoire. Nul doute que le mot *orange* soit plus connu que *orage*. Une première camarade souligne l'erreur et propose *aranciata*; l'élève plus experte rectifie avec *arancia*. Les rires naissent de la perception de l'absurdité de l'énoncé.

Voici la fin de l'intervention pour résoudre la tâche demandée dans l'activité 2.

- Oh là là c'est très difficile
- Pour moi c'est le climat méditerranée.

- *Pour moi océanique.*
- *Ah oui. Pour moi le premier, c'est le climat océanique.*
- *Oui oui Le troisième le climat méditerranée.*
- *Yes.*
- *Yes? Sta male.*
- *Oui*
- *Non pour moi, c'est montagnard. Le troisième c'est le montagnard...*
- *Le premier c'est le climat océanique. Mais je ne suis pas très sure.*
- *Alors? Océanique.* (se décident pour cette réponse)
- *Le second, second, c'est le climat méditerane.*
- *Come si scrive climate mediterraneenne? è con accentu acuto.*
- *Et le 4 c'est le climat continental.*

On remarquera qu'avant ce passage qui conclut l'activité, l'adjectif *océanique* a été systématiquement prononcé par une des filles *ochéanique*, sans correction. Parfois les locuteurs se corrigent eux-mêmes (excellent signal au niveau de l'interlangue: de *second* prononcé avec un /k/ à la prononciation réelle avec un /g/. Par contre l'adjectif *méditerranéen* a posé des problèmes avec une tendance nette à le raccourcir ou à le substituer par *méditerranée*, jusqu'au moment où son écriture a exigé qu'il soit épelé, ce qui a été fait avec les règles de l'italien. Inversement, on remarquera l'emploi du 'ne' de négation parfaitement normé, ce que n'aurait pas fait un jeune Français.

#### 4. Conclusions

À partir de ces quelques exemples, on voit se dessiner plusieurs problématiques centrées sur l'usage de la langue (nous ne rentrons pas ici dans les conclusions qui concernent l'organisation du travail coopératif en soi, voir Jamet, 2008), que le reste des enregistrements confirme. La première observation est que les productions orales obtenues, dès la *Seconda*, dans un groupe de fillettes décidées à jouer le jeu (dans les équipes de garçons, c'était moins perceptible) remplissent leur mission communicative: les élèves interagissent véritablement en LE, parviennent à accomplir la tâche sans recourir à l'italien, sauf dans le cas de 'dispute' pour choisir une question plutôt que l'autre ou de traductions ponctuelles. Et cela est à notre avis extrêmement positif. La seconde observation est que cette communication peut être faussée dans la mesure où l'ensemble des interlocuteurs ont la même langue maternelle et les écarts dus à des interférences ne sont pas perçus, comme par exemple *j'ai mal à l'estomac* qui aurait créé probablement une erreur d'interprétation chez un francophone, ou *seconde Diana* n'aurait pu être interprété comme *selon Diana*, expression interprétable quoique d'usage beaucoup moins fréquent que *d'après Diana*. Certaines prononciations erro-

nées typiques des Italiens auraient posé peut-être problème dans un échange exolingue (entre un français et un étranger): consonne finale oralisée comme dans *premier* ou *second* interprétée comme signe du féminin, *une* prononcé comme *eune* (c'est-à-dire la voyelle orale dénasalisée correspondant à la voyelle nasale du masculin). Citons sur le plan morpho-syntaxique l'omission du pronom sujet (*dois lire = tu dois lire*), l'omission du pronom antécédent du relatif (*nous devons dire que nous avons fait*). En fait les erreurs, à part celle sur *orage*, ne sont pas soulignées par les autres. Cela ne prêtait pas vraiment à conséquence ici, toutefois la nécessité de rendre l'output compréhensible est fondamentale comme le souligne Coonan (2008). Et le feedback correctif est presque nul: les enseignants ne peuvent le faire qu'en passant dans les groupes, de façon ponctuelle, ou bien au moment de la correction collective; quant aux autres élèves, qui ici en sont au même point de l'apprentissage, il est difficile de parler de tuteur expert parmi les pairs. Les élèves les plus doués pourront de temps en temps intervenir, comme on l'a vu, mais c'est relativement rare. Le danger effectivement réside dans la représentation que chacun se fait de sa compétence, comme le souligne Alain Verreman (2002) en parlant des expériences d'enseignement intégré:

Ce mode de travail comporte un danger majeur. La qualité de la langue utilisée n'étant pas l'objectif principal, on constate que des élèves (c'est flagrant dans les sections européennes où l'enseignant de la discipline non linguistique tolère les incorrections) ne corrigent plus certaines fautes de langue et finissent par croire qu'ils s'expriment correctement.

À cela s'ajoute le risque de fossilisation des erreurs. D'où la nécessité de reprendre en cours de langue, ce qui aura été observé dans le cours CLIL. La nature de l'équipe d'enseignants devient alors déterminante: dans notre cas, le tandem n'étant pas homogène du point de vue de la langue, c'est l'enseignante de langue qui était chargé des mises en commun, et de suivre les jeunes de plus près. L'enseignante de géographie est intervenue – en italien – au niveau des explications des consignes. Or, dans ce cas de figure, l'enseignant se trouve à devoir gérer trop de choses à la fois. Lorsqu'inversement c'est le professeur de discipline qui est capable de s'exprimer en langue étrangère, le professeur de langue en tandem observe et pourra se servir de ces matériaux dans le cours de langue. Quant à l'observation de Verreman, elle s'applique aux classes bilingues où il n'y a qu'un seul professeur, prêtant davantage d'attention à la discipline.

Un autre aspect est celui de l'alternance codique. Nous avons pu observer, dans ce groupe de filles, que le français n'était pas seulement utilisé pour parvenir au résultat de la tâche, mais souvent pour scander le travail à

faire (“Tu dois lire, qui a fait le 2?” “C’est moi!”), c’est-à-dire clairement avec une valeur véhiculaire. L’italien est finalement peu apparue. Et il nous semble que c’est tout à fait positif, car cela n’a pas été le cas dans tous les groupes. De la part des enseignants, il y avait la volonté de ne parler qu’en français, même si un mot de traduction ou une phrase pouvait échapper. Et donc cette expérience a pour le moins servi à augmenter la compétence de compréhension. Le fait d’avoir dû réexpliquer les consignes plusieurs fois, n’était à notre avis pas dû à un problème de langue mais à la nature des activités, très différentes de ce à quoi sont habitués les élèves. Par conséquent, compte tenu du fait que les élèves étaient confrontés à un type de travail complètement nouveau, nous estimons que si cette méthodologie devenait plus commune, les bénéfices en termes linguistiques seraient certainement très bons, malgré le risque de fossilisation des erreurs, que nous avons souligné plus haut, qui passe au rang des pertes, inférieur à celui des profits.

### Références bibliographiques

- Coonan C M, 2008, “Qualità della produzione orale in LS lezioni CLIL a confronto”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Krashen S S, 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Prentice-Hall International.
- Guazzieri A, 2008a, “Conoscenza dell’apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, *op. cit.*
- Guazzieri A, 2008b, “CLIL e apprendimento cooperativo”, in Cardona M, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Jamet M-C, 2008, “Il ruolo del ‘sostegno’ all’esposizione di contenuti storici in LS”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, *op. cit.*
- Puren C, 2006, “Les tâches dans la logique actionnelle”, in *Le Français dans le Monde*, 347, septembre-octobre.

### Sitographie

- Conseil de l’Europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris. Consultable sur <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>



- Puren C, 2002, “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle”, in *Les langues modernes*, 3. Consultable sur; <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>, consulté le 2 décembre 2008.
- Verreman A, 2002, “La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren”, in *Bulletin APLV-Strasbourg*, 65. Consultable sur <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm>

# **Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work**

Annalera Guazzieri  
Ca' Foscari University of Venice, Italy

van Lier (1988:1-35), in a crucial study, singles out the classroom and the language learner as the subjects of field-based research capable of shedding light on at least three issues: in what ways classroom instruction can improve the learners' language learning rates and the quality of their linguistic production; how the classroom itself can be reconsidered as the ideal place to offer authentic resources for meaningful interaction; and, last but not least, how teachers can become researchers themselves and contribute to their own professional development.

As CLIL is becoming more and more widespread in the Italian school system, it is important to find evidence of the potentialities of the approach to improve the level of language proficiency in students, to draw on the school itself and the school curriculum as places where fruitful resources for more meaningful and interactive learning are embedded, and to intensify the quality of teaching.

## **1. The classroom based investigation project**

The project 'La partecipazione in CLIL', a branch of research investigation which is a part of the wider Ca' Foscari PRIN project, involved 25 CLIL classes in different geographical areas of Italy, primarily in the Veneto region<sup>1</sup>, with most classes belonging to 16 secondary high schools [both Technical Institutes (9) and Lycées (7)], 3 lower secondary and 6 primary schools.

---

<sup>1</sup> Also 3 schools in Piedmont and 1 school in Lazio took part in the project.

The languages used as a medium of instruction were English (20), French (3) and Italian as a second language (2). The content subjects taught in the CLIL modules mostly belonged to the scientific-technological area: computer studies, electronics, physics, economics, land surveying, science, maths. Others were physical education, history, geography, psychology, philosophy, and history of art. In some cases, the CLIL modules dealt with interdisciplinary themes such as healthy living and eating.

The teachers who took part in the project were mostly expert CLIL teachers who had carried out CLIL modules and attended specific teacher development courses in previous years. The aim of the project 'Partecipazione in CLIL' was to support teachers in responding effectively to innovation and in rethinking their teaching practices in order to develop more speech and interaction conducive activities in their CLIL lessons (Guazzieri, 2007). The project was organised into three stages: the first stage was one of classroom observation, where lessons were video-taped and audio-recorded. This phase also included the administration of questionnaires, focus groups and the collection of teaching materials, such as lesson plans and students' worksheets. In the second stage, teachers and researches met in workshops to analyse and discuss some of the video-recorded lessons, focussing especially on oral production and interactive strategies in the classroom. During the workshops the research team and the teachers tried to identify and share patterns of good practice. Teachers were also involved in face-to-face and on line training sessions on TBL and Cooperative Learning (CL). An on-line forum provided them with opportunities for exchanging ideas and reflections, drawing on resources and making use of each other's assistance and guidance.

The following year, the third and final stage of the classroom-based investigation, consisted in the researchers video-taping and audio-recording the same teachers' lessons which included elements of TBL and/or CL. When possible, the recordings were done in the same classes as the previous year, but it frequently happened that the teachers had different classes, since the set up of CLIL modules in Italy does not guarantee continuity over the years, as CLIL is still lacking official recognition at national curriculum level. The research has, in its general findings, no longitudinal scope<sup>2</sup>.

As the main branch of the PRIN project was primarily concerned with capturing the implementation by CLIL teachers of meaning-based tasks and observing the impact that these had on the students' cognitive and linguistic competence, the present author's focus was on cooperative/collaborative learning activities, and specifically on how the interaction among students

---

<sup>2</sup> With the exception of Jamet's work (in this volume) which refers to a longitudinal study in a French-medium class.

can affect their understanding of the content and their production in the foreign language.

## 2. Cooperative Learning

The difference between the terms Cooperative and Collaborative Learning is still an area of controversial debate amongst pedagogues. McWhaw (McWhaw *et al.*, 2003) distinguishes the two approaches as dissimilar in their implementation in the instructional setting.

CL is more structured than Collaborative Learning in the sense that, in the former, it is the teacher's task to select the lesson content, to plan the learning tasks and set the goals, adapting a pre-designed structure<sup>3</sup> to the specific context of the class to teach (age of students, abilities, content subject, objectives to achieve); in the latter, it is up to the students to decide what procedural steps to take in order to achieve the expected goal the students themselves negotiate with the teacher. According to Johnson *et al.* (1991) the term CL could be intended as a hypernym that also includes Collaborative Learning, on condition that the latter adheres to the principles of positive interdependence and individual and group responsibility. In brief (Matthews *et al.*, 1995), Collaborative Learning is not a facilitated version of CL, but a more 'adult' usage, in which students have interiorized the key principles of CL and are able to apply them fairly autonomously in their own management of group work.

Bruffee (1995) argues that Collaborative Learning is indeed more suitable to adult students, in view of the fact that it requires an active and conscientious involvement in the establishing of the roles within the group, as well as intrinsic motivation towards the development of higher learning and social strategies. For younger students, who do not yet possess sufficiently developed social skills, and for instructional settings where it is common practice to alternate teacher-led whole-class presentations and discussions with small group work, Johnson and Johnson (1994:99-140) distinguish between formal and informal CL, with the latter indicating all those brief moments of group and pair work which may intersperse a whole-class modality. According to Scorzoni (2008) this kind of less structured CL pair work could work as a useful 'bridge' towards more structured applications of CL. Comoglio (1996:235-237) lists eight informal CL structures:

---

<sup>3</sup> The term 'structure' generally defines organized, content-free, repeatable classroom pair or group work tasks (Kagan, 2000). 'Structures' differ from 'activities', which are defined as content-bound and cannot be repeated meaningfully many times (Oxford, 1997).

1. Revision with questions given by teacher (pair work);
2. Preparing for a lesson (small group work);
3. Student-led questions and answers;
4. Pair-check (checking and correcting homework);
5. Intermittent whole-class teacher-led presentation (the teacher stops every 5-10 min. to let SS exchange answers or notes in pairs);
6. Pair work comprehension task;
7. Pair work note-taking task;
8. Reading and synthesizing in pairs.

### **3. Patterns of interaction in CLIL**

A common pattern of interaction observed in the first year of the project, especially in secondary high schools where Italian students are generally taught in a passive modality for most of their instructional time in most subjects (that is: teachers lecture and students listen – and, if they want to, they take notes) is the so-called teacher-initiated IRF mode [initiation-response-feedback/follow-up (Sinclair, Coulthard, 1975)]. In this context exchanges are mainly aimed at checking understanding of newly presented subject content or the retention of previously presented and discussed subject chunks.

#### *3.1 Teacher-led*

The three-move interaction pattern IRF which still appears to be the backbone of teacher-student interaction in CLIL lessons in different countries (Nikula, 2008; Menegale, 2008), but with some differences with respect to EFL (Nikula, 2008), is a hallmark in institutional discourse in a number of contexts where the power relationship is asymmetrical and where the speaking rights differ (see also parent-child, doctor-patient discourse types). In school hierarchical rapports this type of classroom discourse can have the scope of managing students' participation and, at the same time, of evaluating their performances (van Lier, 2001). A pervasive use of this tripartite oral exchange pattern, which usually takes place between the teacher and one student at a time, not only has the drawback consequence of limiting the number of students who can take an active part in the lesson and speak in the foreign/second language, but also may lead students into a dialogic exchange where they are not supposed to engage in extended oral production (Gillies, 2007), since it “discourages students' initiation and repair work” (van Lier, 2001:95). Although there are ways to compensate for the limitations of this teacher-student conversational pattern (see van Lier, 2001:94; Nassaji,

Wells, 2000), many researchers and CLIL experts suggest that a more participation-conducive pattern of interaction should be adopted in the CLIL class, in order to support the growth of the linguistic competence and an active learning attitude towards the negotiation of meaning in content subjects (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008:107, 199-210)

### 3.2 *Promotive interaction*

The principle of promotive interaction, specific to the CL approach, is often coupled with other typical CL ‘ingredients’ such as face-to face and/or simultaneous interaction and equal participation (Kagan, 2000:44-51).

According to Kagan (2000:44-46) teacher-led sequential activities leave little space for the active participation of students and compel the teacher to lead most part of the verbal interaction. On the contrary, simultaneous interaction can transform any teacher-led traditional, sequential, time-consuming and passive (for the students) activity (for example, the teacher checks students’ homework calling on the students to read their answers one by one; students put up their hands and wait for the teacher to come and check their work one at a time) into dynamic, participatory and engaging tasks. Pair-work and/or small group work discussions allow a fairer distribution of the talking time amongst the students, provided that the teacher teaches students the basic ground rules for generating ‘exploratory talk’ (Gillies, 2007). Gillies (2007:38) describes these rules in seven conditions:

- (a) all information is shared, (b) the group seeks to reach agreement, (c) the group takes responsibility for decisions, (d) reasons are expected, (e) challenges to ideas are accepted, (f) alternative ideas are discussed, (g) all group members are encouraged to speak by other members.

Furthermore, when simultaneous interaction takes place, students, in their pairs or groups, listen to each other more attentively than they would do if they had to listen to a classmate answering a teacher’s question from some distant corner of the classroom.

Kagan (2000:49-51) distinguishes equal participation from simultaneous interaction. Equal participation includes fair turn-taking and workload distribution. So, whereas simultaneous interaction is linked to positive interdependence, equal participation has more to do with individual accountability: everyone in the pair/group should not only be given the chance to contribute, but only providing that everyone contributes, the whole group itself succeeds.

According to Gillies (2007:36) face to face promotive interaction involves students helping and encouraging each other and facilitating their efforts reciprocally. Although simultaneous interaction and equal participation are fundamental principles for CL, they do not seem to generate on their own all the ongoing conversation, dialogue or exchanges, if they are not applied to learning tasks which have been designed especially to develop and sustain them.

The way a task is designed is closely related to the type of interaction which it can promote. Some authors argue that all CL assignments, in order to be interactive, should be characterized by ‘the Three S’s’ (Michaelsen, 2006):

- same problem;
- specific choice;
- simultaneous report.

That is: a. individuals/groups<sup>4</sup> should work on the same problem, question, or issue and share the same material; b. individuals/groups should be required to refer to course concepts to reach an unambiguous solution and to justify it – problems should not have a simple and straightforward solution but should be multi-faceted, that is they should offer more than one solution and allow for a variety of opinions to be voiced; c. all the groups should report their conclusions at the end so that the lively discussion within the group can be shared in an interchange between groups<sup>5</sup>.

Cohen (1994) conceptualizes the conditions under which CL group work becomes effective. She uses a broad definition of CL, which includes any type of small group work where students can take part in accomplishing a collective task which has been assigned by a teacher, but not carried out under the teacher’s direct supervision.

Cohen’s research review is useful for the CLIL researcher, because it defines the concept of productivity, starting off from the more ordinary definition which corresponds to the achievement of basic skills, such as memorization and application of procedures and moving to the definition of productivity in terms of conceptual learning and higher-order thinking (Noddings, 1989). Noddings interprets productivity as the result of appropriate discourse or interaction within the small groups, as envisaged in the work of Dewey and Vygotskij (1992). Cohen (1994:8) distinguishes between open-ended

---

<sup>4</sup> The individual/group distinction is introduced since many CL assignments (such as T-P-S: Think, Pair, Share) include an individual phase. The individual component is in preparation for pair work or a group task.

<sup>5</sup> If a simultaneous report is not feasible because of shortage of time available, reports could be organized in the form of hang out posters, wikis or blog posts.

and discovery tasks (also defined as ill-structured) and routine problems (such as algorithmics) which typically have one solution. In this respect, Cohen (1994:8) states that:

given an ill-structured problem and a group task, productivity will depend on interaction

which means that where the task is clear-cut and can be carried out by individuals, interaction is not critical to task completion. Duff (1986) observes that ‘teacherless tasks’, such as problem-solving tasks and debates, generate more turn-taking, a greater number of questions, and, in general, a high level of verbal logical reasoning

The analysis of task design has been the subject of SLA (Second Language Acquisition) research on task-based learning and teaching. Ellis (2003: 86) considers the task variables which have been identified as relevant for the quality of oral interaction and distinguishes similarly between open and closed tasks (Ellis, 2003:89), with the former defined as a type of task where the participant knows there is no predetermined solution (making choices, surveys, debates, ranking activities and general discussions). If the ‘openness’ of the expected outcome is coupled with other variables, such as the condition that the information is split or shared among participants, the task turns out to be more effective in promoting the learners’ production and/or meaning negotiation (Ellis, 2003:121). Cohen (1994:19) reporting on second language research carried out in Israel (Sharan *et al.*, 1984) concludes that the different learning outcomes are associated with the type of interaction that is fostered by the task. For relatively low-level outcomes, such as the rehearsing of teacher taught material or the acquisition of information, a closed interaction model with dyads or small groups aiming to achieve a unified outcome (such as a group presentation), exchanging information or seeking each other’s help is more adequate but it supports the achievement of lower-level thinking and understanding skills, such as solving a computational mathematical assignment or a reading and comprehension task. For higher-order thinking skills, the interaction must be more elaborate and less constrained and elements of controversy, discovery and negotiation must be included.

### 3.3 *Interaction and the language output hypothesis*

Swain (1985, 1995, 2000) postulates that the linguistic output in L2 interactional settings may have three functions:



- the first function is the noticing/triggering one, that is, while attempting to produce the target language (vocally or silently, in a sort of silent speech mode), learners may notice that there is a gap between what they want to say and the linguistic means they possess. This new awareness of a linguistic problem may direct their attention to relevant input or trigger off a cognitive process of 'rediscovery' of something they already knew but needed to be consolidated;

- the second function is the hypothesis testing function. The claim here is that learners sometimes produce output as a 'trial run' and are ready to modify it in response to conversational moves (requests for clarification or a comprehension check);

- the third function is the metalinguistic function of output, that is learners gain great benefit from talking and listening to other learners, as in the collaborative dialogue that takes place in group discussions, since they process language to attribute meaning and are pushed to reflect on their own and others' linguistic data. In the term 'output' Swain includes (2000) a series of different linguistic acts such as speaking, writing, collaborative dialogue and private speech.

Long and Porter (1985) recommended increasing learner-learner interaction in the classroom. Porter (1986) also found that learners, if given the opportunity, would talk noticeably more to other learners than to the teacher, using similar interactional devices to keep the flow or to signal comprehension as native speakers (prompting and echoing the interlocutor, for example) and singling out and correcting each other's mistakes. According to Krashen (1987) teachers should not worry about learners emulating each other's errors or miscorrecting one another, since Porter in her study (1986) found that only 3 percent of the students' production incorporated miscorrections or error.

Jacobs and McCafferty (2006:21) observe that not only students working in groups are able to produce more output than in a typical teacher-led classroom situation, but they are also able to perform a wider spectrum of linguistic functions, since groups provide a more natural context for the development of communicative skills, such as conversational skills.

In sum, both CL principles and language learning research-based theories postulate that social strategies for the establishment or maintenance of the social rapport in interaction and linguistic skills and functions for producing and processing input/output in peer interaction are crucial for learners. We may assume that these strategies and skills can have a positive impact in a CLIL class too.

#### 4. Personal and social constructivism

For the scope of this article it is important to briefly draw attention to the process of creation of meaning and to the two perspectives which explain how this process occurs (Gillies, 2007:82-86).

According to personal constructivism, when children generate different cognitive approaches to the solution of the same problem, they are challenged by collaborative situations in which a sociocognitive conflict arises. In this conflict children are able to perform differently from what they would do individually (for example, interacting with another child to re-elaborate their knowledge), although the main level of the intellectual construction of new knowledge is done at intra-individual level. On the other hand, the social constructivist perspective proposes that more capable peers and adults play a key role in mediating understanding of the cultural tools and signs (i.e. language). The inter-individual dimension of learning precedes internalization and successive incorporation into the child's mental system. At school, teachers and high-level students can provide the other students with language and strategies for problem solving. Everyone benefits from the interaction, in the sense that more capable students must restructure and reformulate their knowledge in order to scaffold their peer's cognitive growth. King (1999) argues that in peer interaction new ways of talking and thinking are developed and new meanings are negotiated.

In both perspectives, the teacher acts as a facilitator, offering suggestions, orientation and encouragement, and as a guide, giving an explicit explanation or a grammatical rule (Oxford 1997:448). When these actions are coordinated and aimed at gradually sustaining the learning process, they are indicated as 'scaffolding'. The mental space where this type of cognitive assistance takes place is referred to as the Zone of Proximal Development, which comprises the distance between the learner's actual development level, as their capacity of autonomously solving problems, and the solving of the same problems putting in place the cognitive processing which has been stimulated in the interaction with the adult or the more capable peer. Varisco (2002:145) states that the classroom is a place where

the presence of *multiple zones of proximal development* can enrich the community of multiple *expertise*, roles, resources, boosting their mutual appropriation and a guided practice and participation (our translation, italics in original).

In the dynamic process which can take place in a constructivist environment language plays a vital role: questions, investigations, reflections, critical

thinking and meaning negotiations can generate a sort of multilogue<sup>6</sup>, a multi-voiced and inter-individual speech which stimulates internalization and personalization (intra-individual discourse). (Varisco, 2002:151)

## 5. Leadership

According to Dörnyei (1997:485) there are a number of psychological factors, as well as availability of time, length of experience and shared group history, which are crucial to the development of group cohesiveness. One of these factors, and perhaps the strongest, is to allow students to learn more about each other and share actual personal information. Dörnyei (1997:485-486) also lists thirteen matter-of-fact essentials which support successful CL group work: 1. proximity, or physical closeness; 2. contact in situations where individuals can meet and communicate (e.g., outings and other extra-curricular activities, as well as in-school opportunities); 3. occasions for interaction in which the behaviour of each person influences the others' (e.g., group activities, project work); 4. cooperation between members for common goals (e.g., to accomplish group tasks); 5. the rewarding nature of group experience for the individual (which may include enjoyment and final group celebration of a communal success, as well as a positive individual mark); 6. a sense of group achievement; 7. experiencing and overcoming difficulties and hardships together (e.g., carrying out some difficult task together); 8. inter-group competition (e.g., games in which groups compete); 9. common threat (e.g. preparing for an exam); 10. group identity or mythology (e.g., giving the group a name and inventing or highlighting group characteristics); 11. investing in the group to create cohesiveness; 12. public commitment of the group to strengthen a sense of belonging; 13. positioning the group against another (potentially dangerous for other aspects of cohesiveness, such as class cohesiveness and school community). As a consequence of the modular characteristic of most CLIL projects in Italy, which are not embedded in the national curriculum, but are optional and temporary, only a few classes had the time and the opportunity to develop such a close interrelation.

Especially at the beginning, group cohesiveness is nurtured by distributed leadership. According to Dishon and O'Leary (1984:4-14, in Comoglio, Cardoso, 1996:50-52) the foremost principle which fosters the growth of a cooperative classroom is distributed leadership, which means that every stu-

---

<sup>6</sup> The word dialogue indicates the conversation which takes place between two interlocutors. The term 'multilogue', recently used in web-learning environments, is here used to describe the conversation that takes place among three or more interlocutors, such as the one which takes place in group work.

dent is able to act as a leader within the group, when requested. Johnson and Johnson's view (1994:199-201) is based on Bales' and his 'interaction process analysis' (Bales, 1950, 1953, in Comoglio, Cardoso, 1996:146-147). Bales' 'distributed-actions theory of leadership' emphasizes that certain actions need to be fulfilled if the two basic objectives of cooperative group work are to be met: task completion and the maintenance of effective good relationships amongst members. The interaction process analysis (IPA) is a method for analyzing the 'systems of human interaction' (Bales, 1950:257) in small face-to-face groups. Bales regarded small groups as 'partial' or 'microscopic' social systems (1950:257) where the positive, neutral and negative behaviours of group leaders could be codified as exhibited in the two main areas described above as task-leadership actions and maintenance-leadership actions and linked to specific problems or issues. The IPA consists of 12 complementing pairs of group processes, the first of which is opposite to the last and so on. The social-emotional behaviours have an impact on group maintenance since they influence the climate, whereas the task-focussed ones contribute to task completion since they direct the group's efforts and provide energy for decision making.

Table 1. System of process categories in the IPA, related psycho-social group functions, and common communications problems

Social-emotional area	Positive reaction	1. Shows solidarity, raises other's status, gives help, reward.	1 and 12: problems of integration
		2. Shows tension release, jokes, laughs, shows satisfaction.	2 and 11: tension management
		3. Agrees, shows passive acceptance, understands, concurs, complies.	3 and 10: decision
Task area	Attempted answers	4. Gives suggestion, direction, implying autonomy for other.	4 and 9: control
		5. Gives opinion, evaluation, analysis, expresses feeling, wish.	5 and 8: evaluation
		6. Gives orientation, information, repeats, clarifies, confirms.	6 and 7: orientation
Task area	Questions	7. Asks for orientation, information repetition, confirmation.	7 and 6: orientation
		8. Asks for opinion, evaluation, analysis, expression of feeling.	8 and 5: evaluation
		9. Asks for suggestion, direction, possible action.	9 and 4: control
Social-emotional area	Negative reactions	10. Disagrees, shows passive rejection, formality, withholds help.	10 and 3: decision
		11. Shows tension, asks for help, withdraws out of field.	11 and 2: tension-management
		12. Shows antagonism. Deflates other's status, defends/asserts self.	12 and 1: problems integration
From Bales (1950: 258)			

Although the distributed-actions theory of leadership postulates two main concepts: 1. any member of the group may become a leader; 2. any leadership function may be fulfilled by different members, at least in the first stages of group building, it is important that the function of coordinating the group should be impersonated by a group leader whose “task is not so much to lead the group but rather to facilitate it, that is, to create the right conditions for development, in particular a safe and accepting climate, and to enable the group to do away with any emerging obstacles” (Dörnyei, 1997:486). The analysis of the verbal and non-verbal data (see tables 2, 3 and 4) which were collected in our classroom-based research supports the view that a group coordinator is able to contribute to goal achievement if his/her collaborators are contributing as well, in a complementary and synergistic fashion (Johnson, Johnson, 2003:158). The patterns in joint effort-making which were witnessed in the efficient cooperative groups observed seem to confirm Webb and Mastergeorge’s theory of appropriate helping behaviours (Webb, Mastergeorge 2003:417-422 and in Gillies 2007:208-211), that is students in need of help persist in asking for help with nudging questions and help-givers persist in offering detailed explanations, regardless of the nature of the question asked, checking for understanding and providing opportunities for the others to interiorize it by using the new knowledge in the immediate context.

### 5.1 *Initial CL in CLIL*

In the second year of the project, observation of CLIL classes was carried out in order to identify patterns of cooperative interaction and to investigate in what way the planning and the implementation of CL structures in CLIL classes promoted linguistic interaction and the learning of the subject content.

It must be emphasized that the types of CL which were witnessed in the classes varied considerably: formal and informal, structured and unstructured as well as disorderly group work which cannot be described as cooperative. It can be assumed that the variety of sets was a fortuitous consequence of the teachers’ overt intentions, and depended mostly on the way students interpreted the CL task they had been assigned. The capacity of the students and of their educators to carry out a cooperative lesson depends greatly on how developed the students’ social skills are. Group cohesiveness, individual and inter-member accountability and positive interdependence develop progressively over a long period of time and all the way through the existence of a group and require repeated opportunities for trial. In our project not every

group was able to build on these principles, therefore, the communicative interpersonal skills (expressing ideas, acknowledging the contributions of others, dealing with disagreement and conflict, taking decisions democratically) and the task management skills (sharing resources, distributing turn taking and workload equally) which are so fundamental to the creation of group synergy, were witnessed in the observed classes in jeopardized samples, with some groups adhering to CL principles more than others. It should be remembered that the level of expertise in CL of the teachers taking part in the project varied significantly<sup>7</sup>: some teachers were more confident and had a longer experience than others in managing group work according to the CL principles, while others were trying out CL structures for the first time. The classes of the more experienced teachers showed better understanding of such concepts as positive interdependence and individual accountability, since they had worked in cooperative groups on some previous occasions. Those teachers were therefore able to conduct more structured group work for more extended time; less experienced teachers, on the contrary, had to face untrained students and a variety of problems in the management of group work and would have benefited from a longer training period with their classes in order to produce more efficient groupings and higher learning outcomes. These difficulties are hurdles to be expected in the implementation of the CL approach in any context (Cohen *et al.*, 2004) and could be overcome better if CL became extended to all subjects and teachers and to all aspects of the school, including administration and relationships with parents.

Although this may seem a limitation of the investigative study, the episodes of CL group work which have been analysed and compared with less effective forms of groupings, even in the same classes, have offered a glimpse of the potentialities of cooperative group work in CLIL classrooms.

### *5.2 Analysis of group work according to CL*

A detailed description of two groups operating in an English-medium History class at a technical institute follows. The students are in their second year of studies (15-16 year olds). The level of proficiency in the foreign language is around level A2 of the CEFR. Both groups were given the same materials and instructions and were formed by their teachers according to the same rule of heterogeneity, that is within the same group there were students of different ability levels. The group work analysis shows different attitudes of the two groups in respect to some principles of CL: in particular positive interdependence, personal and group accountability and distributed leadership. In these

---

<sup>7</sup> For an analysis of the teachers' knowledge of CL, see Guazzieri (2008).

cases it seems that the way leadership is deployed reflects on the way the task is dealt with. Although both groups are at their initial stage of CL, it is possible to argue that group A is less cooperative than group B, if we assign a positive evaluation to the four aspects listed below, when they are present, and a negative mark when they are missing. As a matter of fact, group A showed insufficient degrees of positive interdependence, since there was very little interaction amongst the coordinator and the comprehension checker and the other members of the group: the two coordinating roles never checked on the other members' understanding. Autonomy was also scarce, since they relied on the help of the teacher in order to understand the task and on a constant use of the mother tongue for comprehension and mediation of meaning.

Table 2. Group work analysis in respect to CL principles

	CL aspects	Interdependence		Accountability	
		Roles	Relationships	Autonomy	Commitment
CLIL lesson	Group A	<p>The assigned roles are concentrated on two students.</p> <p>One is the coordinator and the reader-translator of the materials. The other is the comprehension checker and uses the dictionary.</p>	<p>The work proceeds regularly but in a mechanical way.</p> <p>The coordinator reads and translates aloud. The comprehension checker gives the meaning of unknown words. All the others pay attention but do not normally intervene.</p>	<p>The group has a dictionary and progresses in the task slowly and in a traditional fashion.</p> <p>The students ask the LT for help in the understanding of a complex sentence. After about three minutes the LT intervenes again to explain how the task should be carried out and asks the SS not to limit themselves to reading and translating, but tells them they should also look at the graphs on the back of the worksheet.</p>	<p>All the five SS are concentrating on the worksheet and hardly ever look at their peers while they are working.</p> <p>They are all taking notes and pay attention to the coordinator's and the comprehension checker's contributions. One of the students gets distracted by the video-camera. Sometimes the less talkative students intervene to check understanding. The climate is positive and the students laugh at a joke.</p>
		+	-	-	+

ORAL INTERACTION IN CLIL STUDENT-LEAD COOPERATIVE GROUP WORK

CLIL lesson	Group B	<p>The coordinator is the only assigned role. He coordinates the work of the entire group, assigning turns, checking comprehension, giving explanations.</p> <p>All the others read in turn, and contribute autonomously and when prompted by the coordinator. No translation is produced. But the coordinator asks who is reading to clarify and to explain the meaning of complex terminology. If comprehension is not straightforward to even one component, the text is read once more and a new paraphrase is attempted.</p>	<p>The work proceeds fast in a dialogic fashion. Students look at each other in turn and at the worksheet, but the eye-contact is especially with the coordinator who addresses his group-mates by name inviting them to read, explain, paraphrase. The coordinator checks comprehension, asking explicitly for the meaning of words and sentences.</p> <p>One student, at a certain point, does not agree and intervenes to give his interpretation.</p> <p>If a member of the group does not understand, they can ask for a more detailed explanation of words and sentences, looking at the coordinator or at the other classmates and calling them by name.</p>	<p>The group doesn't have a dictionary but does not ask for teachers' explanations of words.</p> <p>From the beginning the group understands how to perform the task according to instructions, and looks at the graphs on the back side of the worksheet and at the text with questions.</p> <p>It concludes the work before time and dedicates the extra time to revision.</p> <p>The LT intervenes spontaneously towards the end to address a specific aspect of the subject topic and to remind the students that in the next phase they are supposed to change groups.</p>	<p>All the students are highly motivated, pay attention and concentrate. There aren't any instances of uninterested behaviour.</p>
		+	+	+	+



## 6. Analysis of verbal interaction

Halliday (1993:93), in his language-based theory of learning, states that:

We might, therefore, seek to model learning processes in general in terms of the way children construe their resources for meaning: how they simultaneously engage in 'learning language' and 'learning through language'. A number of characteristic features of language development, largely drawn from systemic-functional studies of infancy, childhood, and early adolescence, offer one possible line of approach towards a language-based interpretation of learning.

and (1993:112-113):

It seems to me that, when we are seeking to understand and to model how children learn, we should not isolate learning language (especially using the very inappropriate metaphor of 'language acquisition') from all other aspects of learning. When the Language Development Project was launched as a national curriculum project in Australia in 1977, I proposed adopting a threefold perspective of 'learning language, learning through language, learning about language'. With this formulation I was trying to establish two unifying principles: that we should recognize not only a developmental continuity right through from birth to adult life, with language in home, neighbourhood, primary school, secondary school, and place of work, but also a structural continuity running through all components and processes of learning. The expression 'learning through language' was designed to bring out this structural continuity and to locate it with respect to those contexts where the learning is actually focussed on language.

Wells (1994), drawing both from Vygotskyian theory and from Halliday, states the complementarities of their theories and emphasizes the process of enculturation in language learning and usage:

A comprehensive language-based theory of learning should not only explain how language is learned and how cultural knowledge is learned through language. It should also show how this knowledge arises out of collaborative practical and intellectual activities and, in turn, mediates the actions and operations by means of which these activities are carried out, in the light of the conditions and exigencies that obtain in particular situations.

Here the transcripts of the first 2 minutes of the two above-described group works are given.

Table 3. Transcript of an 8 minute group work in an English medium History lesson: Group A

	The conventions used for the transcription of spoken utterances are those suggested by Allwright, Bailey, (1991:223) with the addition of CT: Content Teacher; LT: Language Teacher; TT: Teachers; R: Researcher.	Discourse analysis according to Wells (1994) and Halliday (1993) and its correlation to CL principles.
11:54	M1: <i>Allora traduciamo il testo. Le condizioni della popolazione...</i> [the words are not understandable because of the noise coming from the rest of the class]	Regulative function (1) → interdependence and distributed leadership.
	M1: <i>Le fabbriche erano come le prigioni con piccole finestre sbarrate</i>	Heuristic and representational functions (2): to gain knowledge about the environment and to convey facts and information → accountability.
	M2: <i>di ferro, sbarrate di ferro</i>	
	M3: <i>con ferro...</i>	
	M1: <i>sbarrate con ferro. Nell'industria tessile la temperatura era ugualmente...</i>	Heuristic and representational functions (2).
	M1; M2 [together]: <i>tra i 6 e i 29 gradi</i>	
	M1: <i>l'atmosfera era noiosa</i>	
12:21	M2: <i>stremante..</i>	Personal function (1): use of language to express feelings, opinions and individual identity → interdependence.
	T: <i>noisy? Lots of noise...disturbing...</i>	
	M3: <i>rumorosa</i>	
	T: <i>That's right.</i>	Heuristic and representational functions (1).
	M3: <i>bestia!</i>	
	M4: [continues reading from the text] <i>...with unpleasant smell...</i>	
	M3: <i>con odori...odori ... odori ..ehm...strani</i>	Heuristic and representational functions (1).
	T: <i>unpleasant, not pleasant...horrible...</i>	
	M3: <i>con odori sgradevoli..</i>	
	M4: <i>le persone lavoravano per 16 ore senza stop</i>	Heuristic and representational functions (1).
12:57	M2: <i>and no one...è senza fermarsi?</i>	
	M3: <i>and people ...le persone lavoravano 16 ore senza fermarsi</i>	
	M: <i>16 ore senza fermarsi</i>	Heuristic and representational functions (1).
	M2: <i>Non ci sono piccolissimi bambini</i>	
	M3: <i>Ah Ah</i> [laughing loudly]	Imaginative function: the language is used to tell stories and jokes, and to create an imaginary environment → interdependence (1).
13:34	M4: [speaking to the researcher who is filming] XXX	Interactional function (1).
	R: <i>Ah, I don't know...</i>	
	M4: <i>Ma quand'è che andiamo in onda, Sigmora?</i>	Interactional function (1).
	R: <i>a casa mia, in my institute...in my research institute</i>	
	M4: <i>pensavo di diventare un po' famoso anch'io...</i>	Interactional function (1).
	R: <i>maybe, perhaps. No, it's for teachers...your teachers will see it, may be you will see it. Anche voi forse. Facciamo un montaggio. We can put it together and show what you have done to the rest of the school</i>	

Table 4. Transcript of a 7 minute group work in an English medium History lesson: Group B

	The conventions used for the transcription of spoken utterances are those suggested by Allwright, Bailey, (1991:223) with the addition of CT: Content Teacher; LT: Language Teacher; TT: Teachers; R: Researcher.	Discourse analysis according to Wells (1994) and Halliday (1993) and its correlation to CL principles.
16.35	M1: <i>Let's start</i>	Regulative function (using language to control other people's behaviour) → leadership (distributed) and equal participation (5).
	M2: <i>Come on, come on!</i>	
	M1: <i>Let's read the text</i>	
	M3: <i>Yeah</i>	
	M1: <i>Starting from Nicola you read one sentence and then...</i>	
	M2: <i>Read the first sentence</i>	
	[MM a turno leggono il testo dato]	
	M4: Much of the success of the industrial revolution was due to the improvements in the transport system of the country. The most important was the railway.	
	M3: When James Watt's steam engine appeared in 1760, engineers soon realized that it was something much better and much stronger than a horse pulling loads, but the early machine was too heavy and too large.	
	M2: Inventors began to look for a way of making a steam engine smaller but more powerful.	
	M1: In 1814 was built the first locomotive, pulling wagons over the tracks.	
18.07	M1: Now. <i>Are there one or more who didn't understand? Do you know the meaning of 'due'?</i>	Interactive function (using the language to interact with others) → (positive) interdependence (2).
	M2: <i>One moment.</i>	Regulative function (1).
	M3: <i>What's due?</i>	Heuristic and representational function (using the language to learn and to describe the environment) → individual and group accountability (3).
	M4: <i>What's pulling?</i>	
	M1: <i>pulling from the verb ..pull..to pull trascinare</i>	
	M3: <i>And 'due'?</i>	
	M1: <i>due ... means...was due.. ehem.. Means 'fu dovuto' 'dovuto'</i>	
	M3: <i>and load... and 'load?</i>	
	M1: <i>fu dovuto, dato, dovuto</i>	
	M3: <i>and load?</i>	
	M1: <i>Load are the..the things you carry. The wagons are 'i carichi'</i>	
18.52	M1: So.. <i>let's read again.</i> Much of the success of the industrial revolution was due to the improvement in the transport system of the country. <i>Is it clear? Giuseppe? Giuseppe, do you understand?</i> Much of the success ..of the industrial revolution was due to the improvement... <i>improvement ehmm it's something. which makes things work better.</i> In the transport system of the country. The country.	Regulative function (1). Interactive function (2). Heuristic and representational function (1).
	Giuseppe...	
	M1: <i>Improvement sono i miglioramenti in the transport system. In the... The most important was the railway. Do you know the meaning of the railway?</i>	Heuristic and representational function (2). Interactive function (1).
	Giuseppe....	

It is not possible, due to limitations of space, to reproduce the complete transcripts. In brackets the number of occurrences in the complete transcripts for the specific functions is given. The two functions, ‘heuristic’ and ‘representational’ are counted together, as the students are at the same time learning about the world and representing it in the foreign language. If we look at the linguistic data of the whole group interaction, we notice that group B produces far more in the foreign language than group A.

Table 5. Comparing oral production in Group A and Group B

	Group work A	Group work B
Total length of the recording	7 min 45''	7 min
N. of English words uttered by students	113	254
N. of Italian words uttered by students	190	22
N. of English words per participant (if identified) excluding teachers and researcher	MS1 48 MS2 17 MS3 28 MS4 4 G. --- Not identified speaker 16	MS1 231 MS2 12 MS3 9 MS4 2 G. 4
Min-max n. of words per participant	48-0	231-4
Average n. of words per student in English per minute	3 (3 words x 5 minutes = 15 words)	7 (7 words x 5 minutes = 35 words)

The first important aspect to consider is the number of words in the foreign language produced by individual students in the two groups. The students who are in the more cooperative group produced twice as many words in the foreign language than the students in the other group. Even the less talkative student produced something (two words) in the cooperative group. In group A, in contrast, one student never spoke a single word.

Speaking in a group is strictly dependent on the management of turn taking, usually the coordinator’s responsibility, who must not assume for him/herself all the leading functions but distribute them to the others. The coordinator in group B seemed to have a better control of this aspect of distributed leadership and prompted all members in turn, involving them one at a time.

Other significant data are those referring to the ratio of mother tongue and foreign language words: for group A the majority of the words produced were in Italian (63 %), whereas group B produced 92% of the total number of words in the foreign language. The language spoken in group work in a monolingual classroom may depend on a variety of factors (level of profi-

ciency, type of task, teaching practice). From what it is possible to infer, since the two groups belonged to the same class, it can be argued that group A interpreted the task in a more traditional way, focussing mainly on the comprehension of the input and not on elaborating it (Ricci Garotti, 2007). Group B appears to have been more adventurous and dynamic towards the learning task and started off on the assigned task in an active fashion from the beginning.

Finally, speed of speech and task completion must also be briefly looked at: both groups could not have learnt the content subject by heart, since it comprised the content of a new lesson, but group B undoubtedly produced more words in the foreign language (7 words per minute per student vs. 3 words per minute per student) in a shorter time and also completed the task. This appears to be a further demonstration of the lack of productivity of the grammar-translation method.

To conclude, the matching between Halliday's functions of language and the IPA process needs to be discussed in order to seek an answer to the research question posed at the beginning: does CL enhance language learning in CLIL? And if it does, in what ways?

The table below may help in matching the linguistic functions as expressed in the group interactions and the distributed leadership processes which we argued played a fundamental role in the successful completion of the task. It is apparent that the most common linguistic functions for both groups are the heuristic and representational functions. Although the groups worked in two different ways, they still processed language and by processing it they learnt new words, concepts and ideas. They also moved from one language into another, reinforcing the representational function of language in an educational bilingual context.

If we observe the other two most common functions, regulative and interactional, we notice that the more cooperative group produced a much larger quantity of these types of functions (twice or even nearly three times as many). This gap would increase if we only counted the occurrences of the functions in the foreign language, since group A mostly spoke in the mother tongue.

So, although Group B produced more language to organize and encourage participation and to constantly check comprehension and give feedback, this did not compromise the completion of the academic task.

Table 6. Matching Halliday's functions of language and IPA processes of leadership

Group A		Group B	
Functions	IPA processes of leadership	Functions	IPA processes of leadership
Regulative: 4	Task area: gives directions implying autonomy for others; gives orientation ( <i>rispondiamo alle domande? In this picture there are answers</i> )	Regulative: 11	Task area: gives directions implying autonomy for others; gives orientation ( <i>So, let's read again, we turn the photocopy and look at this picture...</i> )
Interactional: 2 (2 of which are interactions with the R)	Social-emotional area (positive): shows release of tension ( <i>Bestia!</i> ); (negative): shows tension ( <i>ma quand'è che andiamo in onda?</i> )	Interactional: 10	Social-emotional area: shows solidarity ( <i>Are there one or more who didn't understand?</i> ); raises others' status ( <i>starting from Nicola, you read one sentence and then...</i> ); gives help ( <i>Is it clear, Giuseppe?</i> );
Heuristic: 21	Task area: gives suggestions ( <i>di ferro, sbarrate di ferro</i> ), repeats ( <i>a nessun bambino piccolo... neanche ai bambini...</i> ); clarifies ( <i>pieno di vapour</i> )	Heuristic: 19	Task area: gives suggestions ( <i>pulling from the verb to pull...to pull trascinare</i> ), repeats ( <i>fu dovuto, dato, dovuto</i> ); gives opinion ( <i>improvement ehm... it's something which makes things work better</i> ); clarifies ( <i>a horse... è... an animal</i> )
Personal: 2	Social-emotional area (neutral): expresses feelings ( <i>Bestia!</i> ), opinions and individual identity ( <i>Pensavo di diventare un po' famoso anch'io</i> )	Personal:	

## 7. Conclusion

These arguments may give support to the general effectiveness of CL in CLIL, but it must be admitted that further classroom-based research needs to be done to collect more examples of successful group work, at lower and higher level of instructions, and with more complex and challenging tasks.

All the same we may conclude by saying that specific attention should be paid by the CLIL teacher to teach heterogeneous groups how to develop ini-

tial social skills useful to sustain positive relationships within the group. We have demonstrated how the two main functions of leadership, the task-oriented one and the social-emotional one, are closely related when the task is carried out in a cooperative fashion. In group B the coordinator and the other members put into practice various strategies of ‘help giving’ and ‘help seeking’ that cannot be fostered in a traditionally-organized teacher-centred classroom. The help seeker must be precise and to the point in his/her requests for clarification or help and insist until the help giver gives an answer. The better the questions are put forward the more efficient and satisfactory the answers will be. Furthermore help givers have the responsibility to monitor their peers’ progress and facilitate their participation in the learning task prompting them to elaborate the new input immediately in order to interiorize it.

For their part, CLIL teachers have the responsibility to foster in students the growth of a more active and responsible attitude towards learning from a very early age and help students appreciate the advantages of becoming more independent learners.

### **Bibliographical references**

- Allwright D, Bailey K M, 1991, *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bales R F, 1950, “A set of categories for the analysis of small group interaction”, in *American Sociological Review*, 15.
- Bales R F, 1953, “The equilibrium problem in small groups”, in Parsons T, Bales R F, Shils E A, (eds.), *Working Papers in the Theory of Action*, Free Press.
- Bruffee K A, 1995, “Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning”, in *Change*, 1.
- Cohen E G, 1994, “Restructuring the classroom: conditions for productive small groups”, in *Review of Educational Research*, 64, 1.
- Cohen E G, Brody C M, Sapon-Shevin M, 2004, (eds.), *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education*, State University of New York, SUNY.
- Comoglio M, Cardoso M A, 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Dörnyei Z, 1997, "Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation", in *The Modern Language Journal*, 81, 4.
- Duff P, 1986, "Another look at interlanguage talk: taking task to task", in Day R, (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, MA., Newbury House.
- Ellis R, 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Gillies R M, 2007, *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA., Sage.
- Gillies R M, Ashman A F, 2003, *Cooperative Learning. The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, London and New York, RoutledgeFalmer.
- Guazzieri A, 2007, "Participation in CLIL: cooperative learning in CLIL", Dieter W, Marsh D, (a cura di), *Diverse Contexts – Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, 4, Frankfurt, Peter Lang.
- Guazzieri A, 2008, "Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL", in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Halliday M A K, 1993, "Towards a language-based theory of learning", in *Linguistics and Education*, 5.
- Jacobs G, McCafferty S, Dasilva Iddings A C, 2006, (eds.), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnson D W, Johnson R T, Smith K A, 1991, *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Interaction Book Company.
- Johnson D W, Johnson R T, 1994, *Learning Together and Alone*, Boston, Allyn and Bacon.
- Johnson D W, Johnson R T, 2003, "Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory", in Gillies R M, Ashman A F, *op.cit.*
- Kagan S, 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- King A, 1999, "Discourse patterns for mediating peer learning", in O'Donell, King A, (eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning*, Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum.
- Kramsch C J, 1987, "Socialization and literacy in a foreign language: learning through interaction", in *Theory into Practice*, 26, 4.
- Long M, Porter P, 1985, "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition", in *TESOL Quarterly*, 19.



- Matthews R S, Cooper J L, Davidson N, Hawkes P, 1995, "Building bridges between cooperative and collaborative Learning", in *Change*, July-August.
- McWhaw K, Schnackenberg H, Sclater J, Abrami P C, 2003, "From cooperation to collaboration: helping students become collaborative learners", in Gillies R, Ashman A, (eds.), *The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, London, Routledge Falmer.
- Mehisto P, Marsh D, Frigols M J, 2008, *Uncovering CLIL*, Oxford, Macmillan Books for Teachers.
- Menegale M, 2008, "Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti", in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, op. cit.
- Nassaji H, Wells G, 2000, "What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction", in *Applied Linguistics*, 21.
- Nikula T, 2008, "The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms", in Dalton-Puffer C, Smit U, (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, Peter Lang, Frankfurt Am Mein.
- Noddings N, 1989, "Theoretical and practical concerns about small groups in mathematics", in *Elementary School Journal*, 89.
- Oxford R L, 1997, "Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom", in *The Modern Language Journal*, 81, 4.
- Porter P, 1986, "How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions", in Day R, (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, op. cit.
- Ricci Garotti F, 2007, "Five methodological research questions for CLIL", in Dieter W, Marsh D, (a cura di), *Diverse Contexts – Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe*, op. cit.
- Sharan S, Kussell P, Hertz-Lazarowitz R, Begarano Y, Raviv S, Sharan Y, 1984, *Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Sinclair J M, Coulthard R M, 1975, *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain M, 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S, Madden C, (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
- Swain M, 1995, "Three functions of output in second language learning", in Cook G, Seidlhofer B, (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain M, 2000, "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue", in Lantolf J P, (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

- van Lier L, 1988, *The Classroom and the Language Learner*, Harlow, Longman.
- van Lier L, 2000, "From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective", in Lantolf J P, (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning. op.cit.*
- van Lier L, 2001, "Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry", in Candlin C, Mercer N, (eds.), *English Language Teaching in its Social Context. A Reader*. London. Routledge.
- Varisco B M, 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.
- Vygotskij L S, 1992, *Pensiero e Linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- Webb A M, Mastergeorge A M, 2003, "The development of students' helping behavior and learning in peer-directed small groups", in *Cognition and Instruction*,21(4).
- Wells G, 1994, "The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a 'language-based theory of learning'", in *Linguistics and Education*, 6.

### Web references

- Dewey J, 1916, *Democracy and Education*, The McMillan Company. HTML mark-up copyright ILT (Institute for Learning Technologies), <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey.html>, consulted in December, 2008
- Michaelsen L, 2006, "Three keys to using learning groups effectively", in *Instructional Development Program, University of Oklahoma*. <http://www.ou.edu/pii/tips/ideas/3keys.html>, consulted in December, 2008.
- Scorzoni P, "L'importanza del cooperative [learning] informale e di consegne e procedure chiare", [http://www.apprendimentocooperativo.it/img/articolo\\_di\\_paolo\\_scorzoni.doc](http://www.apprendimentocooperativo.it/img/articolo_di_paolo_scorzoni.doc), consulted in December, 2008.

# **Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: from traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL**

Marcella Menegale  
Ca' Foscari University of Venice, Italy

This paper is drawn from a study on oral foreign language produced by students in content and language integrated learning (CLIL) classes in Italy. The observation and analysis of the quality and quantity of students' oral production have generated interesting data about different aspects related to the learning environment. In general, students' oral production has proved to be exceedingly low, regardless of their level of competence in the foreign language or of the content processed. One of the main reasons for the lack of opportunities to practise and improve their speaking skills was that lessons observed were usually teacher-led rather than student-centred: teachers spoke for the most of the lesson time (even over 90%) and students did not appear to find a reason to intervene. In fact, this is what usually happens in all classrooms for the majority of the time. Furthermore, when students are required to interact, it is usually to give predetermined answers to some (often insignificant) display questions.

This article, based on data collected during the study, refers to the use of questions by the teachers and tries to explore ways in which questioning can be used not only as a means to promoting learning in CLIL contexts but also as a means to enhancing students' participation and, as a result, their oral production.

## **1. From the context to the classroom**

This article derives from research<sup>1</sup> developed in classrooms where CLIL (content and language integrated learning) methodology has been applied.

---

<sup>1</sup> All details about this research are described in paragraphs 3 and 4.

The main goal of the research was to study the students' oral production in FL (foreign language) and pinpoint strategies which could favour enhancement of speaking, both quantitatively and qualitatively.

One of the main questions of this research project was: "Do CLIL teachers usually plan activities that aim to encourage the oral use of the foreign language (the medium of instruction) by their students?"

### 1.1 *CLIL as a choice*

CLIL is considered one of the most effective educational methodologies for successful language learning. The FL is used as a medium of communication and instruction for learning (and teaching) non linguistic content like Science, Biology, History, etc. Through the use of FL, learners can put into practice the principle of 'learning by doing' and the result is that this methodology represents both an excellent means of learning a language in context and of introducing interaction strategies into the teaching of content subjects.

Research on how languages are learnt has highlighted the enormous significance that the *natural* use of a second/foreign language has in promoting students' motivation towards learning languages. This natural use of a second/foreign language is a characterising feature of CLIL as the learning focus is on content and the FL is used merely to learn about that content.

Hence, while traditional language teaching is centred on the development of interpersonal communicative skills, CLIL provides students with meaningful contexts through which their language skills are naturally promoted<sup>2</sup>.

For these reasons, CLIL's popularity has been growing in Italy and more and more teachers have been approaching it, either persuaded by their colleagues, or convinced of the positive results they believe their students can achieve. However, since CLIL is still an innovative methodology requiring applications and teaching styles that are neither part of traditional FL nor of non-language subject teaching, no certified teacher training or official didactic method have been developed as yet<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Cummins (1979) stressed the difference between this kind of traditional education called BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) and the one called CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). The latter takes longer to develop (5 to 7 years) because its aim is to provide students with significant content-area instruction and contexts upon which to base their language skills.

<sup>3</sup> For more details on CLIL methodology see Menegale (2006) and Menegale (2008a).

## 1.2 CLIL as a means

CLIL requires teachers to implement student-centred learning and the best results, in terms of FL acquisition, could be reached by means of a task-based methodology (Willis, 1996) and cooperative learning. In order to develop activities based on tasks, which require *doing things through language*, students are requested to manipulate information, to solve problems, to share ideas and knowledge with other classmates, to discuss solutions and examine assumptions. Tasks are devised to promote speaking and active learning because they involve the use of higher-order thinking skills like analysis, synthesis and evaluation of the outcome (Bloom, 1956). Applying a task-based methodology means therefore expecting students to play a key role in the learning process and an active part in the development of the lesson. This implies that traditional teacher-fronted lessons should be integrated by student-centred activities.

## 1.3 Organisation of the classroom

In teacher-fronted lessons the teacher has a central role: s/he dominates in terms of talking time and of the running of the process.

This model of classroom organisation is the most commonly used, despite the general belief that the communicative approach and student-centred learning are the best ways for creating a favourable educational setting for learning. The teacher-fronted mode normally occurs:

- at the beginning of a lesson: the teacher introduces new content and/or reviews what has already been done;
- during the lesson: the teacher explains problematic concepts or clarifies a request or complex activity;
- at the end of the lesson: the teacher sums up the new content studied and/or gives feedback.

Teacher-fronted classroom organisation has positive aspects: first, all the students receive the same information since the teacher addresses the whole class at the same time; furthermore, it allows the teacher to save a great deal of time since extensive student interaction is not necessary. From the students' point of view, however, this kind of organisation does not provide a motivating learning environment. When they are asked to participate, this is achieved only by answering questions to which the teacher already knows the answer. Students are aware of the rules of classroom interaction and they

have learnt during their school experience that there is almost only one correct answer to these questions.

Teacher-fronted classroom interaction has been defined as a 'ritual':

The questions are repeated and so are the answers but nothing happens as a result. It must seem a strange ritual for the learner for it bears little resemblance to the way in which he uses his own language." (Bratten, 1978, in Nunn, 2001)

The kind of input for interaction is: question → answer. Generally, questions are closed and do not promote any discussion. Students are completely passive and often inhibited when answering, scared of making a mistake.

In the context analysed in this study, that is a CLIL environment, inhibition is even higher as students have to handle, simultaneously, both the content and the FL. To facilitate their participation and enhance their involvement in the lesson, it is necessary allow interaction, between themselves and with the teacher. This means that the teacher should plan the lesson in a different way, giving more space to students, asking questions which require them to extend their thinking and which encourage them to increase their contributions, as the more students are involved with the content, the more they will understand and the longer they will retain their understanding. The kind of input for interaction would be: question → answer + question → answer + question → etc.

According to Degarmo (in Wilen, 1991:5), good teaching depends exactly on good questioning:

To question well is to teach well. In the skilful use of the question more than anything else lies the fine art of teaching; for in it we have the guide to clear and vivid ideas, the quick spur to imagination, the stimulus to thought, the incentive to action.

Students are more encouraged to talk when they feel the teacher is attentive and interested in what they say. Hence, the use of open questions promotes a collaborative mode of discussion, the development of new ideas and the common pursuit of a solution. Such a condition is a characteristic trait of a student-centred classroom organisation, where students can finally take an active role in the process of their learning. A student-centred lesson can be developed mainly in two ways: through constant and intense teacher-student(s) interaction (where students' talking time must be at least 70% of the total amount) and through group work activities.

As was previously stated, although the teacher allots some parts of the lesson to group activities, the majority of the lesson time is teacher-fronted. The possibility of seeing interactive or group work lessons occupying the

whole time of a lesson seems idealistic, far from reality. Yet, the next paragraph will show how a teacher-fronted lesson can be turned into a student-centred lesson by merely changing the nature of the teacher's questions.

## 2. Comparing question types

Beginning with Socrates and his famous method, classroom questioning has always occupied an important role in the field of education. Questioning as a field of study has been explored for more than a century now and virtually all the literature about it affirms that teachers spend about 80% of lesson time asking questions to the class. Such a huge quantity of questions (around 300-400 questions per day according to Levin, Long, 1981) would seem a good way to favour students' receptiveness and enable them to take a sustained part in the lesson. However, it is necessary to see what type of questions are asked, what cognitive involvement is required, and, since this article is focused on the CLIL context, whether the questions are directed at content or at the FL.

Researchers have classified teacher questions in different ways. Wilen (1991) asserts that, by 1971, more than 21 classification systems already existed and that he could count even more twenty years later.<sup>4</sup>

### 2.1 *Aims of teachers' classroom questions*

Before analysing the main types of questions, it is useful to reflect on the purposes of teachers' classroom questions. Cotton (2001) proposes a list of reasons for asking questions in the classroom:

- to develop interest and motivate students to become actively involved in lessons;
- to evaluate students' preparation and check on homework or seatwork completion;
- to develop critical thinking skills and inquiring attitudes;
- to review and summarize previous lessons;
- to nurture insights by exposing new relationships;
- to assess achievement of instructional goals and objectives;
- to stimulate students to pursue knowledge on their own.

Teachers need to give importance to all these aspects. For instance, at the beginning of a lesson centred on new content, it is necessary to find out what

---

<sup>4</sup> For details on question classification see Menegale (2008b).

students already know about it in order to avoid repetition and deal with the content at the right level. On the other hand, if the purpose is to revise a topic already studied in previous lessons, questions can help reinforce students' understanding of their learning. Also, as students tend to be passive when not directly involved in the lesson, teacher can use questions to capture their attention by stimulating their thinking and raise their consciousness about the topic and encouraging discussion as a result. Thus, the constant use of questions would reasonably increase students' participation.

## 2.2 *Question types*

Questions can be classified on the basis of a teacher's purposes and therefore according to different criteria: grammatical form, communicative value, content orientation and cognitive level (Wei Liu, 2005:16). Excluding the grammatical form criterion, which is not relevant to this paper as CLIL classroom teachers are required to concentrate primarily on content with a focus on the FL seen however as the means for dealing with the content to be learned rather than as a system, or code, it is useful to consider what the other three classifications have in common.

The majority of studies distinguish at least three types of teacher questions:

1. procedural questions: they support classroom management and routines and are different from those concerning the content of learning, e.g., "Is everything clear? Any problems? Can you understand? Can you read?";
2. display questions: they help the teacher test students' knowledge and understanding. The teacher already knows the answers, e.g., "Who is the main character?";
3. referential questions: they stimulate authentic language production as they are "real, genuine questions" (Doff, 1988). The teacher does not know the answer, and is sincerely interested in hearing the students' responses, e.g., "What's your favourite historical period?".

For Ellis (1992), in language lessons where the focus is on form, display questions are likely to predominate whereas in content-focused lessons (like CLIL) referential questions may be overwhelmingly used. Many studies (Tollefson, 1989; Lynch, 1991; Ellis, 1994; Pica, 1994) recommend the use of referential questions in place of display ones because of their authentic communicative value. Brock (1986, in Nunan, 1989) found that teachers who ask more referential questions generally receive longer and more grammatically complex responses from their students. Lynch (1996) added

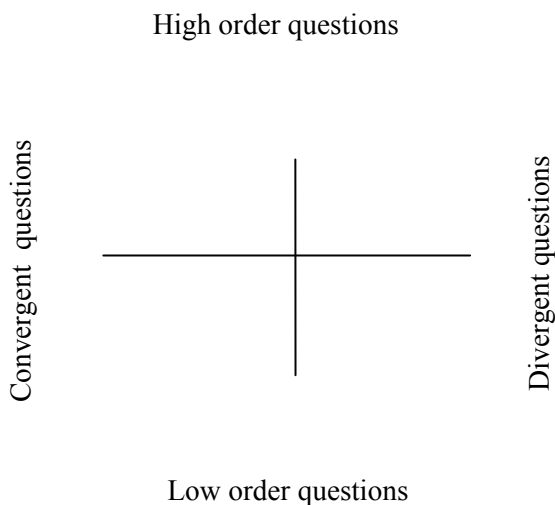


that only with referential questions can students practice initiating interactions.

In order to fully understand the nature of teacher questions, functional also to the analysis of those recorded during the research project in CLIL classes (see par. 4), a further classification must be considered.

Wilén (1991) proposed a question taxonomy based on previous research on teacher questions made by Gallagher and Aschner (1963:183-194) which took into account Bloom's categories of learning (1956). Wilén catalogued teacher questions on the basis of four quadrants, as shown in figure 1.

Figure 1. Wilén's taxonomy, 1991



In McComas and Abraham's contribution (2005:2), the criteria of this classification are explained in detail:

Low order: *What colour is the lion in that diorama?* This question checks a student's ability to recognize colour and identify the colour. There is a very narrow range of possible answers (tan, light yellow, fawn).

High order question: *Why do you suppose the lion is that colour?* This question allows the student to recognize and identify colour, but then asks the student to consider the relationship of the lion's colour to other things (its environment, other lions, other species of animal, its place on the food chain).

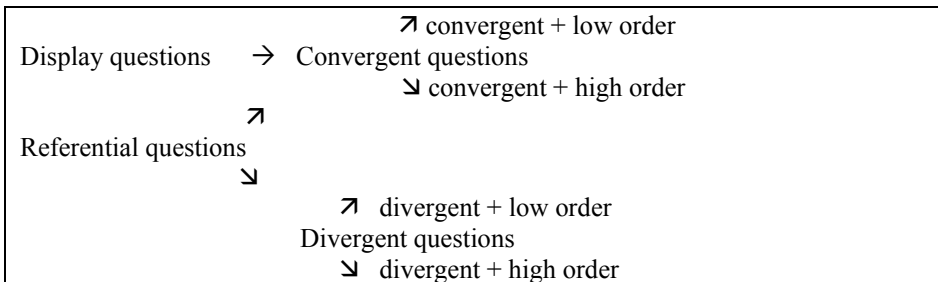
Convergent: *What other animals can you think of that use colour as camouflage?* This question checks a student's ability to identify what role camouflage and animal coloration play in nature and suggest other examples. (The responses are fairly easily anticipated and require students to recall other examples of animals they have seen or studied).

Divergent: *Suppose the lion had been born with a much darker coloured coat, what do you predict would happen to that lion in the wild?* This question allows

the student to consider a scenario, use knowledge regarding camouflage, coat coloration and the environment the animal lives in to create an original answer that is logical and correct.

The difference between the convergent and divergent question is clear. Whereas the convergent question, also referred to as ‘closed question’ (Pica, 1994) as it is information-seeking in nature and results in simple elicitations of factual information, does not require original thought or critical reflection and the possible answers are limited, generally short and recall previously memorized information, a divergent question requires the application of knowledge, not just the recalling of information. This is the reason why it has a large number of acceptable answers. A divergent question is consequently referred to as an ‘open question’ and requires a higher level of thinking, like interpreting, evaluating, inquiring, making inferences and synthesising.

Relating Wilen’s taxonomy<sup>5</sup> to the previous classification (procedural / display / referential questions), it is worth remarking that whereas all display questions are convergent, referential questions may be either convergent or divergent.



### 2.3 Results from former research

Almost all the studies on classroom questions made in the 20<sup>th</sup> century have shown that, although teachers are aware of the importance of striking a right balance between the different types of questions they ask, a large majority of questions usually recorded in lessons are of the convergent, low order type.

In 1912 Stevens had already urged the use of questions as an educational device aimed at stimulating students’ critical thinking and subsequently improving their learning process. Many other researchers after Stevens have agreed, insisting again on the need for asking more diverging and high-order questions rather than limiting students to memorising and recalling information.

<sup>5</sup> See Appendix for extensive details.

Figure 2. Wilen's synthesis on question studies, adapted from McComas, Abraham, 2005

Researchers	High order questions	Low order questions	Procedural questions
Haynes (1935)	17%	77%	/
Floyd (1960)	6%	42%	/
Davis, Hunkins (1966)	/	90%	/
Trachtenberg (1974)	/	95%	/
Gall (1987)	20%	60%	20%
Wilen (1991)	5%	/	/

In the research presented in this paper the data collected during the project will be analysed and compared to those of former studies shown in order to see if there are similarities and, in which case, to ascertain to what extent they determine students' participation.

### 3. Method

The focus of this article is on classroom interaction, namely on students' oral production, and on understanding how this can be enhanced through the more effective use of teacher questions. The research to which this article refers was developed between 2006 and 2008. One of the main goals of the research project<sup>6</sup> was to study teacher input in order to evaluate its effect on student oral production of FL used as a medium of instruction.

The purpose of the main research question was to find out whether CLIL teachers, on the whole, make use of learning activities that enhance the quantity/quality of oral production by their students.

Now, it is fundamental to bear in mind that if boosting student participation and active involvement in traditional FL lessons is quite arduous to achieve, it is even more difficult to do in CLIL classes, where subject content has to be learnt and expressed through the FL. In this sense, CLIL can obviously be a hurdle for some students who are weak in the FL or in the non linguistic content subject. Hence, it is of paramount importance to find the right strategies to handle their participation.

The research project intended to highlight the effectiveness of task-based methodology as this increases the possibility of interaction among students. As briefly stated in par. 1.2, task activities are group/pair work-based and foster authentic communicative exchange. However, how is it possible to adopt this student-centred methodology in lessons which are largely organ-

---

<sup>6</sup> The project called "La promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera" (Promotion of the linguistic and communicative (meta)competence in a CLIL environment), was financed by the Italian National Ministry of Education, University and Research (MIUR).

ised as teacher-fronted lessons? Knowledge of the way lessons are actually managed will allow us to gauge the possibility starting by observing what happens in CLIL teacher-fronted lessons, analysing how the lesson is planned, noticing the talking time allowed to the students, and recording teacher input and identifying, in particular, the type of questions asked. Once all these aspects of CLIL lessons are examined, we can consider how a teacher-fronted lesson can be turned into a student-centred lesson, with more opportunities for student participation and oral production. If students get used to gradually taking an active role in the lesson, they will be better able to perform task-based activities, making the most of the cognitive demands for their learning goals.

### 3.1 Context

Data displayed in par. 4 have been collected over two different periods. Figure 3 shows CLIL classes observed in the first year of the research project (data collected in 2006), while figure 4 includes classes recorded in the second year (2007). All data refer to teacher-fronted lessons.

Figure 3. CLIL classes recorded in 2006

School	Year	Subject	Language medium	Student FL competence <sup>7</sup>
Secondary school - technical studies: 14-18 years old	2 <sup>^</sup>	Science of Matter	English	A2
Secondary school - technological studies: 14-18 years old	5 <sup>^</sup>	Electronics	English	A2-B1
Secondary school - humanities: 14-18 years old	3 <sup>^</sup>	History	French	B1

Figure 4. CLIL classes recorded in 2007

School	Year	Subject	Language medium	Student FL competence <sup>8</sup>
Secondary School - technological studies: 14-18 years old	5 <sup>^</sup>	Electronics	English	A2
Secondary School - humanities: 14-18 years old	2 <sup>^</sup>	Science	English	B1-B2

<sup>7</sup> Levels of competence identified by the *Common European Framework*.

<sup>8</sup> Levels of competence identified by the *Common European Framework*.

### 3.2 *Questions of investigation*

In the teacher-fronted lessons observed, the following issues were the object of investigation:

- a. What kind of questions do teachers ask?
- b. What are the students' answers like in terms of quantitative and qualitative oral production?
- c. Does the students' level of competence in the FL or the difficulty of the subject content taught influence the teacher's questions?
- d. How much teacher-student(s) interaction is there?
- e. Is there any difference between the data collected in the first and in the second year of the project research?

### 3.3 *Procedure*

Data were collected through:

- digital audio-recorders put close to three students who displayed diverse levels of competency in the FL and the content matter;
- video recordings, sometimes using two camcorders (one recording the students and one recording the teacher);
- a logbook held by the observer (project researcher) and completed as classes were running;
- interviews of teachers, before and after recorded lessons.

At least twenty CLIL lessons were observed in order to collect data to analyse. This article will consider only the most significant ones (that is, ten two-hour lessons for each classroom cited in figure 3 and figure 4).

Teachers observed did not receive any kind of explicit preparation or instruction by the researcher on how to run their lessons. However, between the first and the second year of the research project the teachers followed a training session on CLIL methodology which focused mainly on educational strategies aimed at increasing and enriching students' oral production.

### 3.4 *Methodology of analysis*

Collected data have been compared in order to fully consider their value in the project investigation:

- logbook ↔ video recordings;
- audio-recordings ↔ video recordings;
- interviews of teachers ↔ video recordings and logbook.

First, the notes in the logbooks were compared with tape recordings in order to associate what was noticed at first sight and what could be detected by watching the same lesson again and again (classroom atmosphere, student behaviour, activity development, etc.).

Second, the transcription of audio-recordings was used to extrapolate data concerning teacher-student(s) talking time and, through the connection with audio-video recordings, to ascertaining its weight in the different phases of the development of the lesson.

Finally, the interviews of the teachers were used to understand the way they planned their lessons and their idea as to classroom management.

#### 4. Results

The questions of investigation (see par. 3.2) will now be matched up to the collected data. Only teacher-fronted classroom organisation is considered here, thus group work activities are not taken into account.

##### a. What kind of questions do teachers ask?

Figure 5. Types of teacher questions asked in CLIL classes recorded in 2006

School Student FL competence Subject taught	Low order convergent questions	High order convergent questions	Low order divergent questions	High order divergent questions	Procedural questions
Secondary school: technical studies A2 Science of Matter	65%	10%	2%	1%	22%
Secondary school: technological studies A2-B1 Electronics	57%	13%	2%	3%	25%
Secondary School: humanities B1-B2, History	40%	21%	4%	6%	29%
Total average	54%	14,6%	0,8%	3,3%	25,3%

Figure 6. Types of teacher questions asked in CLIL classes recorded in 2007

School Student FL competence Subject taught	Low order convergent questions	High order convergent questions	Low order divergent questions	High order divergent questions	Procedural questions
Secondary School: technological studies A2 Electronics	72%	10%	0%	0%	18%
Secondary School: humanities, B1-B2 Science	30%	10%	20%	0%	40%
Total average	51%	10%	10%	0%	29%

As figure 5 and figure 6 illustrate, there is a large majority of low order convergent questions asked by teachers in the CLIL classes which were recorded. Furthermore, another significant part of the total amount of questions was of the procedural type aimed at managing the classroom and facilitating the continuation of the lesson. In terms of percentage, the third position went to high order convergent questions and only little space was given to divergent type questions.

b. What are the students' answers like in terms of quantitative and qualitative oral production?

It was not possible to analyse in detail the students' oral production in terms of qualitative and quantitative language (this area has been examined by another researcher of the same project<sup>9</sup>) but suffice it to say that, on the whole, students' recorded utterances were short (one or two word answers to convergent teacher questions; max.30-word answers to divergent teacher questions). It has also been noticed that speech rhythm was very low and usually interrupted by a two-second pause to help rephrasing and, as a result, students' utterances were generally linguistically correct from a formal point of view.

c. Does the students' level of competence in the FL or the difficulty of the content subject taught influence the teacher's questions?

Figure 5 and figure 6 show that in the classroom where students had a higher competence in the FL (a secondary school class focusing on humanities, FL level: B1-B2), teachers asked many more divergent questions (twice as many as in the other classes in figure 5 and the difference is even greater when compared to the other classroom in figure 6). As to the difficulty of the sub-

<sup>9</sup> In her analysis, Coonan (this volume) deals with students' oral production focusing on both quantitative and qualitative students' speech.

ject matter, it seems it did not influence teachers' choices of question type: the two different secondary school classes focusing on humanities seen in figure 5 and figure 6 presented a larger number of divergent questions and high order questions with respect to the other classroom, but this did not depend on the difficulty of the subject taught in the CLIL lessons as one case exemplified a history lesson (which entailed a more talkative use of the FL) whereas the other concerned a science lesson (requiring a more technical use of the FL).

d. How much teacher-student(s) interaction is there?

Figure 7. Teacher-student talking time in CLIL classes recorded in 2006.

School Student FL competence	Teacher talking time	Student talking time <sup>10</sup>
Secondary school: technical studies A2	88%	12%
Secondary school: technological studies A2-B1	87%	13%
Secondary school: humanities B1-B2	76%	24%
Total average	83,6%	16,4%

Figure 8. Teacher-student talking time in CLIL classes recorded in 2007

School Student FL competence	Teacher talking time	Student talking time <sup>11</sup>
Secondary school: humanities B1-B2	85%	15%
Secondary school: technological studies A2	89%	11%
Total average	87%	13%

Students talking time was extremely low (but this data should not be surprising after reading all previous studies on teacher-fronted classroom organisation). However, it is possible to notice that there was a higher student participation in those classes where teachers asked more divergent questions, that is the two secondary school classrooms focusing on humanities.

e. Is there any difference between the data collected in the first and in the second year of the research project?

<sup>10</sup> Percentages do not consider reading or repetition activities.

<sup>11</sup> Percentages do not consider reading or repetition activities.



Data recorded in 2006 and in 2007 have confirmed the same classroom situation: teacher questions used were overall of the same type, more or less present in the same percentage. Figure 5 and figure 6 show that it could be said that in the second year of the research the average of divergent questions (of the low order type) have significantly increased but, in truth, studying the data in depth through the analysis of the video-tapes recordings and the researcher's logbook, it is possible to assert that consideration of this value is not relevant. In fact, the gap between the two classes in terms of teacher question types is so vast (and the cause is the high difference in FL competence of the students in the two classrooms) that computing the average is pointless. What's more, a comparison of figure 7 with figure 8, shows that students talking time diminished in the second year rather than increasing.

## 5. Discussion

Dadds (2001, in Black, 2007:279) asserts: "there is a conflict between pedagogy for delivery and a pedagogy for learning. Under the pressure of coverage, learning is sacrificed for teaching".

This statement seems to photograph the situation evidenced by the data shown in the previous paragraph. Although teachers were aware of the importance of enhancing student participation, of encouraging oral production, of giving them time to talk about subject content while developing FL competency, they ended up using about 85% of the total lesson talking time for themselves. They wanted their students to intervene and be involved so they sometimes asked them questions, but they were not willing to spend too much time on certain phases of the lesson 'letting students talk'. Classroom interaction looks like a luxury teachers cannot afford because of the strict pace of the curriculum so they decide to limit students' production in order to "get the syllabus requirements done". This seems the main reason why teachers need to keep control of the classroom, a control determined by their talking time which overrides students' talking time for almost the whole lesson.

Lessons can be divided into: 1. starting phase (summarising things done in previous lessons); 2. new content introduction phase (presenting what will be done during the lesson); 3. central phase (explanation of the content); 4. activities phase (students work on content); 5. closing phase (final feedback). With the exception of phase 4, all other moments are teacher-centred.

From data collected, it is possible to associate teacher question types to the different lesson phases; figure 9 shows this relation (as procedural ques-

tions were present throughout all the lessons, they will not be specified here).

Figure 9. Lesson phases related to teacher questioning

Lesson phase	Teacher question type	Cognitive operations	Examples
1. Start phase	Display questions, low order convergent questions	Remembering or recalling learned material	<i>"Do you remember what we said last time?"</i>
3. New content introduction phase	Display questions, low order convergent questions	Remembering or recalling learned material	<i>"Have you ever heard of it?"</i>
3. Central phase	Referential questions, high order convergent and low order divergent questions (in B1-B2 FL level classroom)	Understanding meaning, explaining learned information, manipulating contents, applying new knowledge	<i>"Is it true that the universe is in continuous extension?"</i>
	Display questions, convergent questions (in A2 FL level classroom)	Understanding meaning, recalling learned material	<i>"Where are the places with most collision in this room?"</i>
4. Activities phase		Students work in groups; no specific teacher-student interaction is entailed. Activities focus on analysis and synthesis of the content taught	
5. Closing phase	Display questions, convergent questions	Understanding and summarising	<i>"What does this theory imply in relation to..."</i>

It is repetitive to remark once again on the fact that display and low order questions were the most frequently asked by teachers. They were used not only at the beginning of the lesson in order to revise previous knowledge on contents, but also after.

Students competency in the FL used as a means of instruction appeared to be a pivotal element which influenced teacher's decisions as to on questioning. Hence, while in higher FL level classrooms teachers sometimes encouraged students' participation by asking them to apply knowledge, to manipulate content, to reflect on new topics and evaluate results, in lower FL level classroom students were asked just to memorise, to rephrase, to infer meaning.

Such a mode of questioning is certainly not enough either in subject or in FL classrooms, and least of all in CLIL classes, where content *and* FL learning have to be improved simultaneously, and this can happen only by employing (and therefore producing) FL to learn subject content. The use of display, low order convergent, closed questions narrowed and limited stu-

dents activity to recalling information rather than stimulating them to develop learning and understanding by discussing and exploring content and, thereby, also practising the FL in context. Student passivity was due to a lack of intellectual challenge.

Recalling what was stated in par. 1.3, classroom interaction is highly repetitive and this initiation-response-follow-up ‘ritual’ precludes students from intervening autonomously in the lesson by asking, for example, questions themselves or giving their point of view.

The text<sup>12</sup> of the research project that has been described here expresses

a specific concern on the development of the competence of students’ oral production mainly in those teacher-fronted classrooms where the learner’s role is that of *re-active* listener (and reader) rather than *pro-active* speaker (and writer).

The transmissive mode of teaching needs to be limited. There is no valid reason to justify teacher talking time that occupies more than 80% of the time available in a lesson, not even the concerns of completing the course curriculum. The truth is that teachers are used to controlling the classroom, directing knowledge and the students, and they are reluctant to change this way of running their lessons.

How then can teachers turn their fronted lessons into student-centred interactive ones so that students may increase their talking time thereby expanding their oral production in the FL?

The first solution is to set a balance between the different types of questioning:

closed questions may be judiciously used to recap or consolidate information already covered; to establish a foundation upon which to ask more tentative, exploratory open questions; to establish what pupils already know and so on. (Myhill, Dunkin, 2005)

A suitable choice from among the different question types favours student participation, is beneficial for their learning and encourages the production of linguistically complex sentences.

Except for primary level children (for whom lower cognitive questions are generally more effective than higher level questions), the more cognitive effort is required, the more the learner is involved in the topic (Benjamin, Bloom, 1956). Therefore, if asked to deal with higher-order cognitive processes, students will focus on subject content rather than on the FL, and the FL will finally take on the pragmatic role as the medium for content learning.

---

<sup>12</sup> Full text on [http://venus.unive.it/labclil/seminario\\_2007/files/docA.doc](http://venus.unive.it/labclil/seminario_2007/files/docA.doc).

In order to get used to questioning properly, teachers should plan potential questions that allow students to voice their doubts and let the other classmates try to respond themselves, thus generating discussion.

The analysis carried out on teacher questioning for this research has shown that questions that stimulated most oral speech by students were simple, short, and easy to understand. They were not closed and did not limit the range of choices (“What would you choose to complete it, server packet or client packet?”), or even suggest the answers (“Why?” “Because it can’t ...”). Furthermore, the most effective questions were process-oriented rather than product-oriented, that is, they required students’ thinking on ‘how’ and ‘why’ rather than on ‘what’. Such complex questions could be problematic for those students with a lower competence in the FL or in the subject matter because, as they are obliged to apply content knowledge while expressing it through a FL, they have a double obstacle to overcome.

Precisely for this reason, CLIL teachers need to take into account another device: wait-time. They should allow a few seconds of silence after posing a question. Previous studies have calculated that in traditional classes, teachers normally pause between 0.7 and 1.4 seconds after their questions before continuing to talk or permitting a student to respond. Students perceived as slow or poor learners are given even less wait-time. In any case, a suitable pause should last 3-4 seconds of uninterrupted silence. Wait-time is strictly connected to improvements in student achievement and, more exactly, it increases the length of student responses, stimulates the variety of responses offered and decreases students’ failure to respond. Obviously there is a significant relationship between the use of higher cognitive questions and wait-time: the higher the cognitive process required by the teacher question, the longer should be the post-question wait-time. If 3-4 seconds wait-time is recommended in traditional classes, how much should be suggested for CLIL situations? It is possible to suppose that at least a 5-6 second wait-time would be enough to allow students to activate the cognitive processes on subject content and thinking on the FL to express it correctly.

In order to get students (mainly the most reserved and reticent ones) used to speaking in front of the class, teachers could exploit activities like Think-Pair-Share, a strategy designed to provide students with input for thinking on a given topic, enabling them to formulate individual ideas and share them with another student before expressing them to the whole classroom.

## **6. Conclusion**

The focus of this research was to explore teacher-student(s) interaction in CLIL teacher-fronted classroom organisation in order to find strategies to

enhance student oral production so that traditional teacher-fronted lessons could be turned into students-centred lessons. The reasoning has shown that student talking time can also depend on teacher questioning strategies.

Wood (1988, in Myhill, Dunkin, 2005:424) wrote that “the aim of pedagogical questions, as Socrates demonstrated, is to motivate, sustain and direct the thought-processes of the pupil”.

Data collected in this research project confirmed once more what has been found in previous studies: teachers tend to use mainly questions which require students to recall or recap information and former knowledge. This type of display question limits students talking time allowing teachers to keep control of the classroom and “to get on with the curriculum”. On the contrary, in order to promote their participation, students must be interested and involved in the topic as well as in the way it is presented and handled. They should be invited to intervene, not only to show their ability of memorisation or comprehension, but also to analyse concepts, associate and compare data, solve problems, evaluate results. Efficient teacher questioning seems to be directly related to the alternation of different levels of cognitive processes that the questions require. In addition, higher-order thinking questions lead to more language production.

To improve student oral production means centering the lesson around them, enhancing teacher-students interaction and giving them an active role in the learning process:

Meanings are constructed between rather than within individuals and are shaped by the social activity in which they arise and the collaborative nature of the interaction. (Gibbons, 2003:268)

In the CLIL context ‘meanings’ refers to subject content taught and learnt through the medium of a FL. The difficulty deriving from the CLIL double objectives cannot be solved by limiting input to a Yes/No question, or to questions to which the teachers already know the answers. Teachers should alternate all types of questions, both closed and divergent, low and high order. Moreover, it is highly important to pause for few seconds after the question. This wait-time allows students to think about the request and formulate correct utterances using the FL. As a result, students will be more motivated to answer and get used to expressing meaning.

**Bibliographic references**

- Black L, 2007, "Interactive whole class teaching and pupil learning. Theoretical and practical implications", in *Language and Education*, 21, 4.
- Bloom B S, 1956, (ed.), *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of the Educational Goals. Handbook I: The Cognitive Domain*, New York, McKay Press.
- Coonan C M, 2008, "Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto", in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Cummins J, 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- Doff A, 1988, *Teaching English: A Training Course for Teachers (Trainers' Handbook)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis R, 1992, *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis R, 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Gallagher J J, Aschner M J, 1963, "A preliminary report on analyses of classroom interaction", *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9.
- Gibbons P, 2003, "Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom", in *TESOL Quarterly*, 37, 2.
- Levin T, Long R, 1981, *Effective Instruction*, Washington DC., Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lynch T, 1991, "Questioning roles in the classroom", in *ELT Journal*, 45, 3.
- Menegale M, 2006, "Il metodo del *team teaching* nell'approccio CLIL", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.
- Menegale M, 2008a, "Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione", in Cardona M, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Menegale M, 2008b, "Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti", in Coonan C M, 2008, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, *op.cit.*
- Myhill D, Dunkin F, 2005, "Questioning learning", in *Language and Education*, 19, 5.
- Nunan D, 1989, *Understanding Language Classrooms*, New York, Prentice Hall.
- Pica T, 1994, "Questions from the language classroom: research perspectives", in *TESOL Quarterly*, 28, 1.

- Stevens R, 1912, "The question as a means of efficiency in instruction: a critical study of classroom practice", in *Teachers College*, New York, Columbia University.
- Tollefson J W, 1989, "A system for improving teachers' questions", in *English Teaching Forum*, 27, 1.
- Wilén W, 1991, *Questioning Skills for Teachers*, third edition, Washington DC., National Educational Association.
- Willis J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.

### Web references

- Cotton C, 2001, "Classroom questioning", in *North West Regional Educational Laboratory*. <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf>, consulted November, 2008.
- McComas, W F, Abraham L, 2005, "Asking more effective questions" [http://www.usc.edu/programs/cet/private/pdfs/usc/Asking\\_Better\\_Questions.pdf](http://www.usc.edu/programs/cet/private/pdfs/usc/Asking_Better_Questions.pdf), consulted November, 2008.
- Nunn R, 2001, "Language learning across boundaries – negotiating classroom rituals", in *TESL-EJ*, 5, 2. <http://tesl-ej.org/ej18/toc.html>, consulted in November, 2008.
- Wei L, 2005, "Design of text-based questions from the study of typology of questions", in *Sino-US English Teaching*, 2, 5. <http://www.linguist.org.cn/doc/su200505/su20050504.pdf>, consulted December, 2007.

## Appendix

Question classification taken from McComas, Abraham (2005:16-17):

## Low Level Convergent

Emphasis	Memorization, recall, rote drilling.
What is required of the student?	Recall or recognize information (identify or name, quote or define).
What cognitive operations are involved?	Call for the transfer of information in predictable ways. Questions at this level will determine if students can organize and select facts as well as state the main ideas.
What typifies these questions?	Answers are easily anticipated by the teacher and are often closed requiring a “yes” or “no” answer. Questions found at the back of the textbook chapter are typically low-level convergent questions.
Signal phrases:	Who, what, where, when.
Example:	“According to our study of plant physiology, what conditions are required for photosynthesis to occur?”
Aligned to Bloom’s taxonomy of learning:	Knowledge level.
Pros:	Easy to develop questions and to anticipate student responses, so directing class discussion becomes routine. Helps identify students with large deficits in general knowledge.
Cons:	Least effective method for enhancing knowledge transfer. Students who respond correctly may have memorized material but without understanding it.

## High Level Convergent

Emphasis:	Reasoning and critical thinking which usually requires some direction from the instructor.
What is required to the student?	Demonstration of understanding and ability to apply the information (students describe, compare, contrast, rephrase, summarize, explain, translate, interpret or provide an example).
What cognitive operations are involved?	Explaining, stating relationships, comparing and contrasting.
What typifies these questions?	Students will look for evidence to support their response, and may break ideas, situations or events down into their component parts.
Signal phrases:	Why, how and in what ways.
Example:	“In what way do plant cells differ from animal cells?”
Aligned to Bloom’s taxonomy of learning:	Comprehension and application levels.
Pros:	Helps students to make connections between facts and begin to understand relationships. Fosters critical thinking and skills such as comparing and contrasting.
Cons:	Can lead to digressions in lesson plan, answers are longer and more elaborate and may not be easily anticipated by teacher.



## EXPANDING TEACHER-STUDENT INTERACTION

### Low Level Divergent

Emphasis:	Synthesis of information and analysis of information to develop response.
What is required to the student?	Think critically about information, ideas, opinions. Students discover motives, reasons or causes, draw conclusions, inferences or generalizations.
What cognitive operations are involved?	Hypothesizing, reconstructing.
What typifies these questions?	Questions that ask students to think of alternative ways of doing something, or require them to synthesize a number of elements to create an original idea.
Signal phrases:	How could..., What are some possible consequences..., Imagine...
Example:	"How might life be different if peace was declared in the middle east?"
Aligned to Bloom's taxonomy of learning:	Analysis level.
Pros:	Focuses on critical thinking skills and allows for in-depth student discussions. May lead to more student-generated questions and conversations thus <u>engaging the learner at a deeper level.</u>
Cons:	More difficult for teachers to determine in what direction the lesson might be drawn. Requires more pre-planning, energy and effort on behalf of the instructor.

### High Level Divergent

Emphasis:	Motivate students to higher levels of thinking and encourage creative thinking.
What is required to the student?	Students produce original communications, make predictions, propose solutions, create, solve lifelike problems, speculate, construct, devise, synthesize, develop/judge ideas, problems solutions, express opinions, and make choices and decisions.
What cognitive operations are involved?	Predicting, inferring, performs original, creative and evaluative thinking.
What typifies these questions?	Teachers are required to think of the content they are presenting in different ways by creating different contexts for <u>learning the material.</u>
Signal phrases:	Defend, judge, predict, If... then, Can you create... What is your opinion...
Example:	"Suppose you are the President of USC, how would you devise a plan to increase the retention rate of minority first-year students?"
Aligned to Bloom's taxonomy of learning:	Synthesis and evaluation levels.
Pros:	Stimulate knowledge-seeking and hypothesis generation.
Cons:	Difficult and more energy intensive. Teacher must challenge his or her own way of thinking and encourage the learner to as well. More difficult to assign grades as the responses to these questions may be highly original or personal.

# **Il bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL**

Graziano Serragiotto  
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Prima di focalizzare l'attenzione sullo scopo della nostra ricerca, è fondamentale collocarla nell'ambito generale in cui è nata. La nostra ricerca fa parte di un progetto più ampio PRIN, che analizza la produzione orale in lingua straniera da parte di studenti in contesti CLIL (acronimo per *Content and Language Integrated Learning*, apprendimento integrato di lingua e contenuti). In contesti CLIL si determina un aumento dell'esposizione alla lingua straniera non solo a livello di comunicazione ma, e soprattutto, rispetto a dei contenuti, di conseguenza, grazie alle modalità privilegiate durante le lezioni CLIL, ne potrebbe derivare una maggiore produzione orale da parte degli studenti. Si è constatato che in situazioni simili in cui l'apprendente è impegnato in attività comunicative e compiti cognitivi d'ordine superiore, il focus d'attenzione viene spostato dalla lingua al contenuto di apprendimento; attraverso delle attività efficaci si riesce non solo a migliorare le abilità di comunicazione, definite BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), ma anche quelle accademiche CALP (*Cognitive and Academic Learning Proficiency*) (Cummins, 1984).

Gli apprendenti acquisiscono la capacità di apprendere attraverso la lingua straniera, sviluppando contemporaneamente delle abilità cognitive nella lingua veicolare. Questo viene reso possibile anche dal fatto che la metodologia CLIL fa uso di una lingua e di attività definite autentiche.

In modo particolare si è visto che la metodologia CLIL, rispetto all'insegnamento definito più tradizionale, può favorire la produzione orale degli studenti grazie sia al contesto che si viene a creare sia alle attività proposte dai docenti: ne risulta una lezione partecipata dove gli studenti diventano parte attiva e creano delle condizioni per costruire il proprio apprendimento. Secondo queste indicazioni diventa interessante vedere il tipo di pro-

duzione orale attivata e questo significa vedere il ‘fuoco’ della produzione orale degli studenti: l’*output* è legato al contenuto, alla lingua o ad entrambi? È ovvio che gli *output* degli studenti dipendono dagli *input* che hanno avuto da parte dei docenti e quindi è necessario verificare come questi *input* siano stati indirizzati da parte dei docenti.

Inoltre, prima di concentrarci sulla ricerca, è importante mettere in evidenza come il ruolo dei docenti nei contesti di insegnamento CLIL in Italia preveda differenze organizzative e quindi metodologiche rispetto ad altre realtà europee (Serragiotto, 2007). Infatti, a parte la scuola primaria, dove il docente dei vari ambiti disciplinari può avere la competenza linguistica e metalinguistica della lingua straniera ed essere in possesso di un titolo abilitante per poter insegnare sia delle materie sia la lingua straniera, nella scuola secondaria di primo e secondo grado le competenze e le abilitazioni sono divise, e a parte pochissime eccezioni, non esistono docenti abilitati per poter insegnare sia le discipline non linguistiche sia la lingua straniera. Quindi, in molti casi, si lavora in team (i due docenti creano un *teaching team*) oltre che in compresenza/codocenza (lavorano sotto forma di *team teaching*) (Coonan, 2002). Questo comporta che il ruolo dei due docenti in classe nel caso di *team teaching* debba essere equilibrato sia per le reciproche competenze, rispettivamente nella lingua straniera e nella disciplina, sia per le attività e i *task* (Nunan, 1989) che vengono proposti. Ciò significa che i turni di parola da parte dei docenti devono essere equilibrati, la lezione non può essere condotta solo da un docente nel caso di compresenza; le attività devono essere bilanciate soprattutto verso il contenuto, quindi da parte del docente di lingua non possono esserci attività linguistiche fine a se stesse.

Questo significa che le attività e i *task* che vengono utilizzati dovranno essere focalizzati rispetto al contenuto, variegati nella loro struttura e dovranno consentire agli studenti di essere coinvolti in processi cognitivi di ordine superiore da permettere loro di diventare attori del proprio percorso di apprendimento.

L’obiettivo della nostra ricerca è quello di analizzare la tipologia di attività proposte dagli insegnanti nella produzione orale degli studenti per vedere se tale produzione è orientata verso dei contenuti o verso la lingua e/o verso entrambi. A questo scopo abbiamo osservato quattro lezioni videoregistrate, che ci hanno consentito di analizzare in particolare il tempo del parlato che ogni insegnante e gli studenti hanno utilizzato nel momento della produzione orale; questo ci ha permesso di focalizzare la nostra attenzione, come già ribadito, sulla tipologia di attività proposte dai docenti.

I risultati ottenuti ci hanno permesso di vedere se sia necessario o meno pensare ad un bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL e pensare eventualmente a delle strategie per poter fare ciò.

## 1. Il contesto della ricerca

La ricerca che verrà illustrata fa parte del Progetto CLIL PRIN *La promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*: tale progetto è iniziato nel 2005 e riporta dei dati raccolti in alcune classi CLIL durante il primo anno di ricerca nell'anno scolastico 2005/2006. Nell'unità di ricerca di Venezia, nello specifico, ci si è occupati della produzione orale in CLIL e la metodologia dei compiti come si evince dalla prima domanda di ricerca che il progetto si pone: "I docenti CLIL propongono, di norma, delle attività di apprendimento capaci di consentire l'uso produttivo orale della lingua straniera veicolare da parte degli studenti?"

Prima di proseguire è importante mettere in evidenza che i docenti che hanno realizzato le lezioni CLIL analizzate nel presente elaborato, alla data delle registrazioni, non avevano ancora ricevuto alcun tipo di formazione specifica e strutturata. Questo comporta che le attività rilevate sono essenzialmente di tipo 'tradizionale', cioè legate ad un contesto normale di insegnamento e non CLIL. Altre attività rilevate invece si focalizzano su elementi di tipo linguistico associati alla materia in apprendimento. Questo secondo tipo di attività è forse imputabile alla presenza nel team di un docente di lingua straniera.

I dati che andremo ad analizzare, oggetto di indagine in questo lavoro, sono stati videoregistrati dallo staff di ricercatori del Progetto PRIN e la scelta di analizzare questi e non altri dati non è dettata da alcuna motivazione in particolare.

Nella tabella 1 sono indicate le tipologie di scuole e le classi che sono state analizzate, assieme alla materia e alla lingua straniera veicolare:

Tabella 1.

Scuola	Classe	Disciplina	Lingua	Video
Istituto Tecnico Industriale Statale	4°	Elettronica	inglese	1A; 1B
Liceo Psicopedagogico Statale	4°	Filosofia	inglese	2A; 2B

Ci siamo concentrati solo su due scuole (due videoregistrazioni di ognuna) perché lo scopo della nostra ricerca non vuole essere di tipo quantitativo, ma qualitativo rispetto al fuoco di interesse.

La nostra ricerca si basa quindi sull'osservazione di quattro videoregistrazioni di lezioni svolte al penultimo anno delle classi superiori: CLIL in lingua inglese e materia scientifico-pratica e umanistica in compresenza; l'osservazione di tipo qualitativo serve per vedere che tipo di *output* veniva sollecitato da parte degli studenti.

## **2. Metodo di conduzione della ricerca**

Il nostro fuoco di interesse è stato portato avanti osservando le lezioni CLIL nelle due scuole e classi citate precedentemente. Le domande di ricerca che ci hanno aiutato a focalizzare l'osservazione, sono le seguenti:

1. Chi sollecita la partecipazione in lingua straniera da parte degli studenti (l'insegnante di lingua straniera, quello di disciplina, o entrambi)?
2. Rispetto al fuoco (contenuto e lingua straniera) quante e quali attività:
  - focalizzano apertamente sulla lingua in quanto codice (Tipo A);
  - focalizzano unicamente sul contenuto senza riguardo per la lingua (Tipo B);
  - focalizzano sul contenuto con sostegno precedente o durante sulla lingua (Tipo C).

I dati sono stati raccolti tra il mese di aprile e giugno 2006 attraverso una serie di strumenti:

- registrazioni audio, con l'ausilio di registratori digitali: venivano audio-registrati tre diversi studenti per ogni lezione;
- registrazioni video, con l'utilizzo di una o più videocamere puntate sull'insegnante e sugli studenti;
- interviste ai docenti svolte prima o dopo la lezione;
- diario di bordo, tenuto dall'osservatore che monitorava le classi durante le lezioni CLIL.

Le quattro lezioni osservate avevano una durata di 50 o 60 minuti. I dati raccolti sono stati messi in relazione gli uni e gli altri, tabulati ed interpretati in modo da poter fare un percorso di analisi e riflessione secondo gli obiettivi della nostra ricerca. Ovviamente durante l'ascolto e/o la visione delle registrazioni è stato possibile raccogliere ulteriori dati che venivano a completare le osservazioni fatte nel diario di bordo da parte dell'osservatore. Sono state utili le interviste fatte ai docenti prima e dopo la lezione perché hanno permesso all'osservatore di avere informazioni sugli obiettivi che i docenti volevano sviluppare, su come i docenti intendevano pianificare e condurre la lezione, sui materiali utilizzati e le attività che erano state preparate.

## **3. Analisi dei dati raccolti**

I dati che sono stati raccolti verranno presentati in modo schematico e terranno in considerazione le domande di ricerca poste. Affrontiamo ora la prima domanda di ricerca (cfr. sopra).

Le prime due videoregistrazioni (1A, 1B) riguardano un istituto tecnico in cui si propone lo studio dell'elettronica in inglese, mentre le altre due (2A e 2B) riguardano un liceo in cui si studia la filosofia in inglese. Le lezioni sono state condotte in compresenza e il nostro obiettivo era di verificare che tipo di *output* veniva indotto dagli studenti.

Nella videoregistrazione 1A, rispetto alla lezione, il docente di lingua straniera sollecita per i tre quarti della lezione, mentre il docente di disciplina sollecita per un quarto della lezione. Questo implica che il controllo della lezione è principalmente tenuto dall'insegnante di lingua straniera. La conduzione della lezione è stata la seguente:

- l'insegnante di lingua straniera mette in evidenza su cosa focalizzare l'attenzione;
- l'insegnante di disciplina fa una minima spiegazione in inglese;
- nel frattempo l'insegnante di inglese scrive alla lavagna le parole chiave;
- l'insegnante di disciplina continua a spiegare in inglese e utilizza la lavagna per formule e disegni;
- l'insegnante di lingua straniera fa fare agli studenti un'attività di vocabolario (accoppiamento parola e definizione) e chiede se è chiaro il significato delle definizioni;
- l'insegnante di lingua straniera legge ad alta voce un testo in inglese sull'argomento, poi propone una scelta multipla e la risposta di alcune domande;
- l'insegnante di disciplina interviene in inglese solo in alcuni casi;
- l'insegnante di lingua straniera discute sulle risposte alle domande e poi chiede agli studenti che vengano riassunti i punti principali.

Nella videoregistrazione 1B, che riguarda sempre l'istituto tecnico (elettronica in lingua inglese), il docente di lingua straniera sollecita per metà della lezione, mentre il docente di disciplina sollecita per un quarto della lezione; la rimanente quarta parte di lezione è utilizzata dagli studenti. Questo implica che anche in questa registrazione il controllo della lezione è tenuto maggiormente dall'insegnante di lingua straniera. La conduzione della lezione è stata la seguente:

- l'insegnante di lingua straniera fa un *warming up* attraverso delle domande;
- l'insegnante di disciplina interviene a dare l'*input*, c'è la spiegazione in inglese attraverso il disegno alla lavagna;
- l'insegnante di lingua fa un'attività di pre-lettura: *guess*;
- uno studente scelto dall'insegnante di lingua straniera legge e l'insegnante di lingua straniera focalizza su parole chiave;

- si crea una discussione tenuta dall'insegnante di lingua straniera e l'insegnante di disciplina ed alcuni studenti intervengono in alternanza;
- uno studente legge e l'insegnante di lingua straniera spiega e corregge la pronuncia;
- un altro studente legge e l'insegnante di lingua straniera spiega e corregge la pronuncia;
- l'insegnante di lingua straniera propone un esercizio di completamento ed interviene e focalizza alcuni aspetti;
- un altro studente legge e l'insegnante di lingua straniera spiega e corregge la pronuncia;
- l'insegnante di lingua straniera propone un'attività di simulazione; segue la traduzione di alcuni termini.

Nella videoregistrazione 2A (una lezione di filosofia in inglese in un liceo), il docente di lingua straniera sollecita la quasi totalità della lezione, mentre il docente di disciplina fa solo un breve intervento in italiano per spiegare un concetto. Questo dimostra che il controllo della lezione è tenuto quasi completamente dall'insegnante di lingua straniera. La conduzione della lezione è stata la seguente:

- l'insegnante di lingua straniera scrive delle parole chiave alla lavagna;
- l'insegnante di lingua straniera fa riassumere dei testi che precedentemente gli studenti hanno letto a casa e chiede se ci siano delle difficoltà;
- l'insegnante di lingua straniera spiega alcune parole difficili ed interagisce con gli studenti;
- gli studenti, sollecitati dall'insegnante di lingua straniera, riassumono alcune tematiche principali;
- l'insegnante di lingua straniera divide gli studenti a gruppi e distribuisce tre testi;
- l'insegnante di lingua straniera chiede le parole chiave;
- l'insegnante di lingua straniera fa delle domande sui testi, all'inizio risponde chi vuole, poi è lo stesso insegnante a sollecitare singoli;
- l'insegnante di disciplina fa un piccolo intervento in italiano per spiegare un concetto;
- l'insegnante di inglese riprende il concetto in inglese.

Nella videoregistrazione 2B (sempre il liceo: filosofia in lingua inglese), il docente di lingua straniera sollecita nella maggior parte della lezione, mentre il docente di disciplina interviene una volta sola; una parte della lezione è utilizzata dagli studenti. Anche in questo caso l'insegnante di lingua straniera controlla la situazione e fornisce gli *input*. La conduzione della lezione è stata la seguente:

- l'insegnante di lingua straniera sollecita una discussione a gruppi tra gli studenti su dei testi proposti;
- l'insegnante di lingua straniera chiede le parole chiave e scrive alla lavagna;
- l'insegnante di lingua straniera fa domande sui testi proposti;
- l'insegnante di lingua straniera riprende i concetti e fa riflettere gli studenti;
- l'insegnante di disciplina interviene una volta.

Torniamo ora alla seconda domanda di ricerca:

## 2. Rispetto al fuoco (contenuto e lingua straniera) quante e quali attività:

- focalizzano apertamente sulla lingua in quanto codice (Tipo A);
- focalizzano unicamente sul contenuto senza riguardo per la lingua (Tipo B);
- focalizzano sul contenuto con sostegno precedente o durante sulla lingua (Tipo C).

Videoregistrazione 1A: la quantità e la tipologia delle attività sono riportate nella tabella 2:

Tabella 2.

Tipologia	Quantità	Descrizione
Tipo A	1	Letture e pronuncia
Tipo B	2	Discussione e riassunto
Tipo C	4	Parole chiave, comprensione, scelta multipla, domande

Nella conduzione della lezione il *trend* inizia con attività di tipo A, per poi passare a quelle di tipo C e poi infine a quelle di tipo B.

La lezione osservata è di elettronica in inglese e nello specifico tratta di un sistema di elaborazione e trasmissione informazioni (*the microprocessor*), in questo caso particolare di *the math co-processor*.

L'insegnante di lingua straniera prepara gli studenti all'introduzione che verrà fatta dall'insegnante di disciplina chiedendo loro di prendere degli appunti su alcuni punti:

- the function of the math co-processor;
- the meaning of 'pipelining';
- what the 'branch prediction logic unit' is;
- why 'internal parity check' is important.



Segue la spiegazione in inglese da parte dell'insegnante di disciplina e nel frattempo l'insegnante di inglese scrive alla lavagna le parole chiave; l'insegnante di disciplina mentre spiega fa uso di formule, disegni alla lavagna e di gestualità.

Successivamente l'insegnante di lingua straniera propone un esercizio di abbinamento legato al vocabolario: alcuni studenti hanno dei biglietti dove sono scritte delle parole chiave. Gli altri hanno dei biglietti con la descrizione del significato di quelle parole. Devono, girando per la classe, trovare la combinazione corretta e poi leggerla a voce alta.

Poi l'insegnante di lingua straniera legge ad alta voce un testo in inglese sull'argomento (*getting help*), fa numerare i paragrafi e dà un titolo per ognuno; segue una scelta multipla a quattro uscite riguardanti il testo letto e si chiede di rispondere ad alcune domande.

Alcuni esempi di scelte multiple sono:

1. Which of the microprocessor features is improved by the use of pipelining?
  - a. bus dimension
  - b. data dimension
  - c. reduced execution time
  - d. reduced data retrieval time
  
2. How would you define the main purpose of the branch prediction logic unit?
  - a. to look up
  - b. to slow down
  - c. to foresee
  - d. to compare

Alcuni esempi di domande sono:

1. What is the function of the branch prediction logic unit?
2. Does branch prediction logic work properly?
3. Why is parity check important?

Alla fine l'insegnante di lingua discute con gli studenti su alcune risposte e poi chiede loro di riassumere i punti principali.

Le attività proposte dall'insegnante di lingua straniera rientrano in quelle attività che favoriscono la comprensione testuale perché sono molto legate al testo e appartengono alla tipologia delle cosiddette *yes/no questions* e *wh-questions*. Secondo la classificazione di Wilen (1991) si tratta di domande convergenti perché presuppongono una sola risposta: basta richiamare le informazioni corrette e formularle in modo breve e comunque nella maggior parte dei casi si tratta di domande che necessitano di operazioni cognitive

semplici, come richiamare un'informazione. Si tratta di domande di tipo didattico (ossia non autentico) che servono a guidare e verificare la comprensione.

Videoregistrazione 1B: la quantità e la tipologia delle attività sono riportate nella tabella 3:

Tabella 3

Tipologia	Quantità	Descrizione
Tipo A	4	Lettura, pronuncia, traduzione parole
Tipo B	0	
Tipo C	5	Parole chiave, comprensione, domande, griglia, intervista

La lezione osservata è di elettronica in inglese e nello specifico tratta di *the transistor*.

Nella conduzione della lezione c'è un'alternanza tra le attività di tipo A e le attività di tipo C.

L'insegnante di lingua straniera fa un *warming up* attraverso delle domande e prepara gli studenti all'introduzione che verrà fatta dall'insegnante di disciplina. Per esempio, *What do you think the words "50 glorious years" in the title of the first paragraph refer to?* Successivamente, gli studenti ascoltano l'insegnante di disciplina per poi focalizzare la loro attenzione sul seguente punto: *Why was the transistor revolutionary as compared to previous devices?*

L'insegnante di disciplina interviene per fornire l'*input* dando una spiegazione in inglese accompagnandola da un disegno alla lavagna; poi uno studente scelto dall'insegnante di lingua straniera legge e l'insegnante di lingua straniera focalizza l'attenzione degli allievi su alcune parole chiave che sono in grassetto nel testo e chiede che vengano spiegati oralmente concetti/oggetti quali: *relay, dissipation, vacuum tube amplifiers, semiconductors*. Questo porta ad una discussione dove i due docenti e gli studenti intervengono in alternanza.

Poi a turno gli studenti leggono una parte del testo e l'insegnante di lingua straniera spiega e corregge la pronuncia, segue un esercizio di completamento dove sono state tolte alcune parole chiave che devono essere inserite dagli studenti. Successivamente, uno studente legge, l'insegnante di lingua straniera spiega e corregge la sua pronuncia e poi propone il completamento di una griglia dove si richiede di inserire alcuni dati personali legati ai due scopritori. Nell'ultima parte c'è una simulazione di un'intervista dove mancano le risposte che devono essere inserite dagli studenti e poi una traduzione di alcuni vocaboli dall'inglese in italiano: *field effect, forward biased, reverse biased, power gain*.

Anche in questo caso si tratta di attività che devono favorire la comprensione di un testo e che sono principalmente legate al testo. Si tratta di attività e di esercizi di tipo didattico che servono a guidare e verificare la comprensione.

Videoregistrazione 2A: la quantità e la tipologia delle attività sono riportate nella tabella 4:

Tabella 4

Tipologia	Quantità	Descrizione
Tipo A	2	Parole chiave
Tipo B	0	
Tipo C	4	Comprensione, domande, discussione, interazione con il docente

La lezione osservata è di filosofia in inglese e nello specifico tratta di alcuni testi presi da Hobbes circa lo stato come entità artificiale e naturale. Nella conduzione della lezione il *trend* inizia con attività di tipo A per poi passare a quelle di tipo C.

L'insegnante di lingua straniera scrive delle parole chiave alla lavagna come *jusnaturalism*, *state of nature*, *social contract theory*; poi fa riassumere dei testi che precedentemente gli studenti hanno letto a casa e chiede loro se hanno avuto delle difficoltà; poi l'insegnante di lingua straniera spiega alcune parole difficili ed interagisce con gli studenti; a loro volta gli studenti sollecitati dall'insegnante di lingua straniera riassumono alcuni temi chiave e dei nodi concettuali come *artificial man*, *natural man*, *laws of nature*, *rights and commonwealth*. Successivamente l'insegnante di lingua straniera divide gli studenti a gruppi per lavorare su tre testi; l'insegnante di lingua straniera chiede le parole chiave e fa delle domande sui testi, all'inizio risponde chi vuole, poi è lo stesso insegnante a sollecitare chi deve rispondere; l'insegnante di disciplina fa un piccolo intervento in italiano per spiegare un concetto e poi l'insegnante di lingua straniera lo riprende in inglese.

Anche in questo caso si tratta di attività che devono favorire la comprensione di un testo. Si tratta di attività e di esercizi di tipo didattico che servono non solo a guidare e verificare la comprensione, ma aiutano a contestualizzare, tematizzare, concettualizzare. La maggior parte delle attività focalizzano sul contenuto con sostegno, precedente o durante la lezione, sulla lingua.

Videoregistrazione 2B: la quantità e la tipologia delle attività sono riportate in tabella 5:

Tabella 5

Tipologia	Quantità	Descrizione
Tipo A	1	Parole chiave
Tipo B	0	
Tipo C	5	Comprensione, domande, discussione, interazione con il docente

La lezione osservata è di filosofia in inglese e nello specifico tratta di alcuni testi presi da Locke circa lo stato di natura e la convivenza tra gli uomini.

Nella conduzione della lezione il *trend* inizia con attività di tipo A per poi passare a quelle di tipo C:

- l'insegnante di lingua straniera scrive delle parole chiave alla lavagna come *state of nature*, *state of war*, *laws of nature*, *contractualis*;
- l'insegnante di lingua straniera sollecita una discussione in gruppo tra studenti su alcuni testi proposti;
- chiede le parole chiave e le scrive alla lavagna; poi fa delle domande per verificarne la comprensione, riprende i concetti e fa riflettere gli studenti, l'insegnante di disciplina interviene solo una volta;
- vengono proposte poi attività di confronto tra Hobbes e Locke. Per esempio, c'è una griglia da completare dove si chiedono informazioni su Hobbes and Locke sullo stato di natura e sullo stato di guerra.

Anche in questo caso si tratta di attività che devono favorire la comprensione di un testo. Si tratta tuttavia di attività e di esercizi che servono non solo a guidare e verificare la comprensione, ma aiutano anche a contestualizzare, tematizzare, concettualizzare (come la precedente lezione sopra). La maggior parte delle attività focalizzano sul contenuto con sostegno alla lingua. Vengono sollecitate negli studenti operazioni cognitive complesse quali categorizzare, ordinare, ecc. che li portano a riflettere sui contenuti presentati.

#### 4. Discussione

La nostra ricerca ha messo in evidenza alcuni aspetti importanti. Prima di tutto ci focalizziamo sul primo quesito. Dall'analisi dei dati raccolti si evince che, in caso di compresenza, il docente che maggiormente sollecita la partecipazione in lingua straniera da parte degli studenti è l'insegnante di lingua straniera. L'insegnante di lingua straniera è quello che domina nel guidare le attività. Questo, probabilmente, perché ha una competenza più solida in lingua straniera e perché fa parte della sua metodologia usare strategie e modalità che portano a sviluppare la comprensione del testo. In molti casi non sono bilanciati i rispettivi ruoli del docente di lingua straniera e di quello di di-

sciplina: gli interventi dei docenti di disciplina sono rari (e in italiano). Affinché ci sia un buon lavoro in compresenza sarà necessario che ci sia un miglior bilanciamento degli interventi dei due insegnanti anche perché questo comporta il fatto che gli *input* forniti dai docenti di lingua straniera siano di un certo tipo e portino quindi a certi *output* da parte degli studenti.

Anche il secondo quesito della nostra ricerca ha aiutato a focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti importanti. Dai dati raccolti si è potuto vedere che le attività che sono maggiormente presenti durante la lezione sono di tipo C: si tratta di attività che si focalizzano sul contenuto con sostegno, precedente o durante la lezione, alla lingua. Inoltre si è potuto vedere che le attività di tipo A e cioè attività che si focalizzano apertamente sulla lingua in quanto codice, nel caso ci siano, sono iniziali; invece le attività di tipo B, che si focalizzano unicamente sul contenuto senza riguardo per la lingua, nel caso ci siano, sono quelle finali.

Si evince dalla raccolta dati che il tipo di produzione orale sui contenuti che si attiva da parte degli studenti è legata alla comprensione dei testi e in molti casi si tratta di domande sì/no oppure le cosiddette *wh-questions*. Sarebbe opportuno pensare a delle strategie per rendere più partecipi gli studenti: un maggiore uso di mappe concettuali, far fare agli studenti, mettere in pratica i concetti con l'uso di *problem solving*, stimolare una maggiore interazione in lingua tra studenti.

## 5. Conclusioni

Nella progettazione di un percorso CLIL è fondamentale individuare e valutare tutte le variabili che vanno a costituire questo ambiente d'apprendimento innovativo e, in modo particolare, la scelta di attività d'apprendimento stimolanti, diversificate ed efficaci per l'acquisizione integrata di lingua e contenuto.

La ricerca del Progetto CLIL PRIN è stata fondamentale per verificare i due quesiti che ci eravamo posti; alla luce dei dati discussi nei precedenti paragrafi, la presente ricerca evidenzia alcuni aspetti significativi:

- il docente di lingua straniera ha un ruolo determinante nella produzione orale degli allievi e quindi domina la produzione orale degli studenti;
- le attività che abbiamo trovato nelle registrazioni sono per la maggior parte attività che servono a guidare e a verificare la comprensione, richiedono operazioni cognitive semplici, poche richiedono operazioni complesse;

- è auspicabile un diverso bilanciamento degli interventi da parte dell'insegnante di lingua straniera e quello di disciplina, soprattutto in compresenza.

Rispetto alla ricerca PRIN sulla produzione orale nella classe CLIL, possiamo dire che le osservazioni fatte sono state interessanti, hanno portato alla luce alcune problematiche che possono essere gestite attraverso nuove modalità metodologiche.

### **Riferimenti bibliografici**

- Coonan C M, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- Cummins J, 1984, "Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", in Riviera C, (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Nunan D, 1989, *Understanding Language Classrooms*, New York, Prentice Hall.
- Serragiotto G, 2007, "La metodologia CLIL in Italia", in Gomez B, Ollivier C, (a cura di), *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, Hamburg, Verlag.
- Wilén W, 1991, *Questioning Skills for Teachers*, terza edizione, Washington DC., National Educational Association.

### **Ulteriori suggerimenti bibliografici**

- Cook V, 1996, *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Arnold.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doff A, 1988, *Teaching English: A Training Course for Teachers (Trainers' Handbook)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis R, 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- European Commission, 1995, *Teaching and Learning - Towards the Learning Society*, Brussels, EC White Paper on Education and Training.
- Nunan D, 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Serragiotto G, 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.

- Sinclair J, Brazil D, 1982, *Teacher Talk*, Oxford, Oxford University Press.
- Stevick E W, 1988, *Teaching and Learning Language*, Cambridge University Press Cambridge.
- van Lier L, 1988, *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman.
- Willis J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.
- Yuan F, Ellis R, 2003, "The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production", in *Applied Linguistics*, 24 (1). 1-2.

# **Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms**

Genny Berton  
Ca' Foscari University of Venice, Italy

During the last decade, it has become increasingly commonplace in many European schools to use a foreign language as a vehicle to teach and learn non-language content.

The potential of CLIL has clearly been taken into account in recent developments in European language education policies such as the Council of Europe's work *European Framework of Reference for Languages* (2001) and the European Commission's *New Framework Strategy for Multilingualism in Europe* (2005). The advantages of such an approach are numerous, amongst which we could highlight the belief that learners will develop linguistic and communicative competences by using language as a tool in a natural and innovative way. The amount of language exposure to the target language helps learners upgrade their language skills and thus leads to the enhancement of their language proficiency. Students are more motivated in learning the foreign language because it is used for communication in meaningful and significant situations. The focus is on the exchange of content, and language use is purposeful. Knowledge of the language is not the aim but the means of acquiring knowledge about the subject content. A foreign language is offered as a tool, and the students can put into practice the principle of 'learning by doing'.

The integration of language and content instruction provides a substantive basis for language learning. Compared to traditional, formal language teaching, CLIL has the advantage of bringing real-life situations into the classroom and providing a purposeful and motivating context for learning the communicative functions of the new language. In addition, important and interesting content gives students a meaningful basis for understanding and



acquiring new language structures and patterns. Various developments in language research have contributed to this belief.

The present paper deals with the results of a PRIN Research Project<sup>1</sup>, aimed at confirming the efficacy of CLIL contexts for the promotion of learners' oral production skills. Specifically, the data for this study come from authentic classroom settings recorded during the school years 2006 and 2007 and focus on tasks and activities used in the context of CLIL classes of secondary schools of the Veneto region (Italy).

## **1. The concept of task and its use in the CLIL classroom**

The shift in emphasis from the language itself to the language needs of the learner in a particular environment has led to an increased focus on language tasks. Tasks provide opportunities for students to express their individual interests and involve the natural use of language in realistic situations. The methodology related to tasks, defined as 'Task-Based Methodology' (TBM), views the 'task' that learners do as central to the learning process. The learning process is seen as a set of communicative tasks that are directly linked to curricular goals. According to the principles of TBM, the ability to perform a task or activity probably creates more favorable conditions for the development of foreign language ability than does a methodology that focuses on the explicit teaching and learning of grammatical structure.

Nunan (1989:10) defines a task as

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

Specifically, tasks can be analyzed according to the goals, the input data, the activities to be done on the input, the settings and the roles implied for teachers and learners.

Briefly, 'goals' refer to the general purposes for the learning task. 'Input' is the data that forms the point of departure for the task. 'Activities' specify what learners will actually perform on the input. 'Roles' refer to the social and interpersonal relationship between learners and teachers involved in the task. 'Setting' concerns the classroom arrangement affecting interaction entailed in the task, such as pair work or group work. Within this framework, the issue of grading, sequencing, and integrating is decided in terms of the task components.

---

<sup>1</sup> Research program available at: [http://www.ricercaitaliana.it/prin/unita\\_op\\_en-2005113354\\_001.htm](http://www.ricercaitaliana.it/prin/unita_op_en-2005113354_001.htm)

The rise of task-based methodology has led to a variety of different interpretations of what exactly constitutes a ‘task’

However, many researchers today make an important distinction between target tasks, which students need to accomplish outside of the classroom, and pedagogical tasks, which are those that occur in the classroom (Richards, Platt, Weber 1986 reported in Nunan 1989; Breen 1987 reported in Nunan 1989; Willis, 1996).

As far as target tasks are concerned, Long (1985, reported in Nunan 1989:89) sums up a definition in this way:

by task is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.

Thus, these are kinds of things that people typically do outside of the classroom. The ultimate rationale for language instruction is to enable learners to accomplish these activities successfully in the real world using the target language.

Of course, target tasks can be prepared for and practised in the classroom and learners will become involved in various activities that facilitate the development of their general language proficiency. Such tasks are defined in terms of what the learners will do in class rather than in the world outside the classroom. Here, Richards, Platt and Weber (1986:289, reported in Nunan 1989:6) give a definition of a pedagogical task:

[...] an activity or an action which is carried out as the result of processing or understanding language. For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative [...] since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.

Another definition of a pedagogical task is given by Breen (1987:23, reported in Nunan 1989:6):

any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task.

Finally, Willis (1996:23) defines a task as an activity

where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

It is worth highlighting the fact that the notion of meaning is included in 'outcome' (i.e. the appropriate completion of tasks).

Although the definitions are divergent, they all share one thing in common - the fact that tasks involve communicative language use in which the students' attention is focused on meaning rather than on linguistic structure. In synthesis, a task is a kind of process of doing or completing something. The learners are active and engaged while trying to complete the task and the communicative process is an interactional one. In order to complete the task the learners have to make as much use of different kinds of linguistic and non-linguistic resources as possible to solve the (communicative) problem successfully. The process of completing a task stimulates learners to use the target language meaningfully and naturally and creates a beneficial environment to promote the learners' acquisition and internalization of the target language.

With respect to the principles of CLIL, Willis' definition of task fits the issues of CLIL, in which the goal is to achieve knowledge, skills and understanding in a specific discipline. A crucial aspect to consider is that the understanding and the learning of subject content through the foreign language is primary. Attention is paid to the structural aspects of the language used as the medium of instruction only when necessary, e.g., when difficulties arise. Having said that, language focus (focus on form) is paramount if the FL competence of the students is to grow.

Thus teachers should give priority to tasks which are both content and language oriented and find the best way to implement tasks in the CLIL contexts. The challenge for foreign language teaching is to find tasks which motivate learners to use the target language but which also give them a fair chance to learn to cognitively cope with the content and the language forms which they find themselves confronted with during the CLIL lessons.

Willis' task-based framework (1996) is an effective response to the needs of a teaching methodology which requires the integration of language and content. Following Willis, task-based classroom activities are based around three stages: i. pre-task phase; ii. the task-cycle phase; iii. language focus phase. Because of the somewhat open-ended nature of a task, coupled with the unpredictability of its outcome, such a cycle can be initiated in one lesson and easily continued over into the next lesson period.

During the pre-task stage, the teacher introduces and defines the topic and the learners engage in activities that either help them to recall or learn content and the linguistic items that are essential to the task. This stage is followed by the task cycle phase. Here the learners perform the task in pairs or

small groups. They then prepare a report for the whole class on how they did the task and what the conclusions were that they reached. Finally, they present their findings to the class in spoken or written form.

In this three-part framework, the final phase provides an opportunity for form-focused work. In this phase, some of the specific features of the language, which occurred naturally during the task, are identified and analyzed. The most innovative aspect in implementing Willis' model in the CLIL classroom is that the final phase can be both content-oriented and form focused: teachers can explore and reflect on the content and on the formal aspects of language which learners met during the performance of the task.

## 2. Task structure

Researchers on TBM have developed various ways of classifying tasks. The internal structure of tasks influences language production in terms of negotiation of meaning and length of utterances. These classification systems include such distinctions as:

- *one-way/two-way tasks*: a one-way task is one where only one of the participants has all the information which other group members do not have. The information must be passed on to the other participants in order for the task to be completed. In such a situation there is an imbalance in the distribution of the information between the participants. This leads to lesser negotiation of meaning than in a two-way task where the participants have different bits that need to be shared in order to get the task concluded. In two-way tasks there is more interaction and negotiation and therefore potentially greater possibility of acquisition (Coonan, 2006);

- *closed/open tasks*: closed activities are ones for which students know there is a correct answer or small set of answers which the teacher expects them to produce. Thus, the teacher can say that an answer is right or wrong. An example of a closed activity is one in which students are asked to identify referents after reading a text. Open activities are those for which there is no one correct answer or answers; everyone can have their own opinion;

- *planned/unplanned tasks*: in activities with planning, students are given time to decide what to say before they interact with other members of their groups. In activities without planning, students immediately interact with the members of their group without time to plan what to say or what language to use to say it in (Foster, Skehan, 1996; Yuan, Ellis, 2003);

- *shared information/no shared information tasks*: this distinction refers to tasks where visual aids for all the participants are present or absent. In the case of shared information, e.g., identical visual or verbal support, there is

little reason to communicate verbally and to elaborate one's message in a grammatically rich format. Unshared information, on the other hand, is a condition that encourages the use of language.

Bearing in mind that CLIL requires a balance between content and language learning so that each becomes a vehicle for the other, it is clear that whatever the task structure, there are consequences for the promotion of both content and language learning: the task itself should be challenging and meaning-focussed for learners otherwise it becomes a purely linguistic exercise.

### 3. Research context

The present paper reports on an analysis of videos of CLIL lessons with the aim of evaluating tasks and activities designed in the context of CLIL classes of secondary schools of the Veneto region (some of the *Scuola secondaria di primo grado* and others of the *Scuola secondaria di secondo grado*).

The analysis<sup>2</sup> of the video-recorded CLIL lessons<sup>3</sup> was carried out in two stages<sup>4</sup>. The first one involved the identification of the kind of learning activities teachers proposed in their CLIL lessons, with a particular focus on those that promoted learners' oral language production. In the second phase, classroom activities were analysed in order to understand whether special attention was given to tasks, as defined in paragraphs 2 whether they created those conditions that would actually lead to more language production.

### 4. Results and discussion

The type of learning activities carried out in the CLIL classes taking part in the two-year PRIN project and analysed in this research range from brainstorming to matching, from oral presentations to laboratory activities. However, most of the activities performed can be described as 'traditional', i.e. teachers explaining the contents to the class. It needs to be stressed that although the contents were explained in the 'traditional' way, the presence of the foreign language was always guaranteed, thus observing one of the key principle of the CLIL methodology. Furthermore, in such activities the intelligibility of the input was supported by visual aids: images and maps were

---

<sup>2</sup> The analysis was carried out by using an observation sheet created ad hoc for the purposes of the present research. Cf. Berton, in Coonan, 2008.

<sup>3</sup> The sixteen lessons here analysed were randomly chosen among those recorded.

<sup>4</sup> The first stage of the research refers to the school year 2005/06; the second stage refers to the school year 2006/07.

always shown and projected with the overhead projector and slides were shown on the computer.

A pattern of the initial structure of the CLIL lesson emerges from the video analysis. Teachers use different methods to start the lesson, but they always find a way to introduce the topic of the day to facilitate its understanding; they often dwell briefly upon the subject of the previous lessons before defining the object of the actual lesson. Another strategy consists in stimulating the learners to share previously acquired knowledge through brainstorming and question and answer sessions. The final stage of CLIL lessons consists in pupils writing reports on the results of the activities performed during the lessons. The oral presentations given by the pupils are in the form of descriptive monologues and even if there is no real interaction, the group speakers need to be effective so that the information they have to give can be shared with their classmates.

The central part of the lessons is dedicated to tasks such as filling in tables, reading comprehension exercises, cloze tests and crosswords. Learners are organised in working groups so that everyone can play an active role. The most involving activities were those in which pupils were asked to create their own learning material following the instructions given by the teachers. Lessons observed also involved interesting laboratory activities based on the active role of the learners carrying out experiments and using learning materials which enhanced the direct knowledge of discussed topics. Practical activities have a great impact on learners, both from a cognitive and a linguistic point of view. Even though practical exercises and activities suit scientific lessons more, their inclusion into the CLIL experiences, whatever the school subject, is hoped for so that a more effective learning environment following the 'learning by doing' principle can be created. When learners were asked to play an active role in an activity with a visible result they could share with their classmates, they were more willing to use the target language and learn. Such activities can be performed in classes or in real Laboratories.

The learning activities studied by this research project were aimed at improving speaking skills. In the first year of the project it was observed that although oral production was not absent it did not seem to represent the teachers' main focus. The second year of the research was concerned with ascertaining the extent of the efficacy of the tasks on language production after the teachers had received training in task-based methodology and cooperative learning. However, teachers tended to rely on the kind of activities that they had used in the CLIL lessons of the previous year. Notwithstanding this, interactions in small working groups were encouraged in all lessons, even though the lessons involving the whole class were the majority.

This, however, does not imply that all lessons were conducted *ex cathedra*. Sometimes pupils were the protagonists: the results of projects carried out by small working groups were presented by the learners in front of the class with the teachers' support. The reporting stage was useful to improve linguistic skills, but it was not always interactive and could become a mere repetition of contents if *ad hoc* strategies aimed at involving the whole class were not put in place.

## 5. Conclusion

The research which has been presented was aimed at identifying the types of activities performed in CLIL lessons in some schools of the region Veneto (Italy). The focus was also on the most widespread working methods adopted by the teachers for their projects. The main objective was to investigate which primary skills were mostly improved by the activities carried out in the video-recorded lessons.

On the basis of the collected data, some significant aspects emerge. First of all, the activities proposed in the different CLIL lessons were very diverse. Being diversification the key feature in CLIL, a CLIL lesson is capable, on account of this, of holding the attention of the learners, of giving them new stimuli and of accommodating the pupils' different learning styles. Many different working methods were, in fact, adopted, but it was the whole-class mode that was the most used.

The reporting stage needs to be structured in a more involving way, for example, by encouraging the learners to take the floor or by asking them to fill in grids and tables containing information that their classmates are reporting on

It is clear that the activities in which oral participation was most widely stimulated were those involving the active participation of the learners working in groups and sharing their work with the rest of the class. To conclude, it is worth stating that the learning activities proposed in the CLIL lessons, especially in the second year of the project, aimed at improving oral production, with oral interaction activities being, in most cases, in peer-to-peer mode. Although an indication of innovation, it must be remembered that the 'traditional' mode dominated overall.

The two-year experiment on oral production in CLIL classes can be considered relatively successful as far as foreign language learners participation is concerned. A more extensive introduction of the task-based methodology could certainly further enhance linguistic oral skills, both from a quality and a quantity perspective.

### Riferimenti bibliografici

- Berton G, 2008, “Le attività di apprendimento nelle classi CLIL”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Coonan C M, 2006, “Taking the matter to task”, in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Foster P, Skehan P, 1996, “The influence of planning and task type on second language performance”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 18.
- Nunan D, 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Yuan F, Ellis R, 2003, “The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production”, in *Applied Linguistics*, 24, 1.
- Willis J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.

### Web references

- Commission of the European Communities, 2005, *A New Framework Strategy for Multilingualism*, Brussels. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>, consulted December, 2008.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp), consulted December, 2008.



# **Interazioni comunicative in classi plurilingui nella scuola primaria**

Maria Cecilia Luise  
Università degli Studi di Firenze, Italia

## **1. CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui**

Gli ambienti educativi nei quali si applica la metodologia CLIL e le classi plurilingui che affrontano l'insegnamento disciplinare sono due situazioni che, pur con le dovute differenze, possono rientrare entrambe sotto la dizione di 'educazione bilingue': in entrambe infatti si veicolano contenuti disciplinari attraverso una lingua che non è la lingua materna di tutti o di una parte degli studenti della classe.

Gli studenti appartenenti a minoranze linguistiche, che non condividono la madrelingua della maggioranza dei loro compagni e quindi la lingua della scuola, si trovano ad affrontare percorsi scolastici che richiedono di imparare contenuti disciplinari, specialistici, attraverso una lingua nuova, non dominata come lingua materna, in un percorso che deve, contemporaneamente, sviluppare la competenza comunicativa e linguistica in lingua seconda, il pensiero e le abilità cognitive, le conoscenze specifiche delle materie scolastiche.

Nella scuola italiana quindi c'è una parte sempre più consistente di studenti, 574.133, pari al 6,4 % della popolazione scolastica totale secondo i dati ministeriali (MIUR, 2008), che sta studiando le discipline scolastiche utilizzando una lingua non materna, in una situazione di apprendimento integrato di lingua e contenuti disciplinari.

È evidente che la definizione appena data: "studiare le discipline scolastiche utilizzando una lingua non materna in una situazione di apprendimento integrato di lingua e contenuti" è riferibile sia alle classi nelle quali si attua-

no esperienze CLIL sia alle classi plurilingui che accolgono studenti stranieri.

Sottolineiamo che se questo parallelismo non vuole in nessun caso negare le differenze tra i due contesti, delle quali abbiamo dato conto in un altro contributo (Luise, 2006) e su cui facciamo una breve riflessione nel paragrafo seguente, proprio questo parallelismo ci ha portati ad analizzare, nell'ambito del più ampio programma di ricerca PRIN sulla produzione orale in CLIL, le caratteristiche delle interazioni comunicative nelle classi plurilingui.

## **2. Il contesto comunicativo e interazionale della classe plurilingue**

Il contesto comunicativo della classe plurilingue si distingue in parte da quello della classe CLIL: “la classe plurilingue è luogo di asimmetria plurima: di età, status e competenze (soprattutto disciplinari), tra insegnanti e alunno; linguistico-comunicativa tra insegnante nativo e alunno non nativo, ma anche tra alunni italofoeni e alunni non italofoeni” (Grassi, 2007:49).

In particolare sottolineiamo due aspetti caratterizzanti la classe plurilingue:

- lo status della lingua italiana. La lingua italiana nella classe plurilingue è allo stesso tempo: mezzo di comunicazione unico, mentre nella classe CLIL si può comunicare sia attraverso la LS sia attraverso la L1 di tutti gli studenti e dell'insegnante; oggetto di acquisizione da parte degli studenti stranieri; mezzo per l'apprendimento di contenuti disciplinari non linguistici; metalingua con funzioni di gestione e di regolazione del comportamento del gruppo classe;

- le caratteristiche e le competenze del pubblico al quale si indirizza il parlato dell'insegnante. All'interno della classe plurilingue ci sono alunni madrelingua italiani che hanno quindi una competenza molto alta nella lingua di scolarizzazione, e allievi stranieri che al loro interno presentano livelli di competenza spesso molto diversi tra loro, e che comunque sono sempre inferiori a quelli dei madrelingua. Ancora, gli studenti stranieri hanno conoscenze pregresse, retroterra culturali, abitudini scolastiche difficilmente paragonabili a quelle dei compagni nativi e ancora una volta diversificate da studente straniero a studente straniero.

È proprio questo aspetto che risulta essere il più difficile da gestire da parte dell'insegnante, che contemporaneamente deve gestire più pubblici diversi, più piani di interazione e diverse strategie comunicative e didattiche.

### 3. Il contesto di osservazione

Il lavoro che presentiamo di seguito si basa su una serie di audio-registrazioni di attività scolastiche disciplinari in 2 classi plurilingui della scuola primaria. In entrambe le classi sono presenti numerosi allievi stranieri, con una percentuale che arriva in una delle due classi a quasi il 30 %. Gli allievi stranieri sono stati inseriti nelle classi in tempi diversi e hanno una competenza in italiano L2 diversificata, pur essendo tutti giudicati dalle insegnanti ormai sufficientemente competenti per poter seguire una lezione disciplinare. Gli studenti non italofoni seguono, in orario scolastico, un Laboratorio di italiano per stranieri gestito da facilitatori esterni al personale della scuola con formazione specifica.

Sono state osservate tre attività, svolte da due docenti diverse, in due classi diverse:

- un ripasso orale collettivo di geografia (la nomenclatura geografica e le origini della terra), in una classe 3°, ripasso finalizzato ad una successiva verifica scritta;
- un controllo collettivo di un compito scritto di storia, costituito da domande sui Fenici e sui Greci, che era stato svolto individualmente dagli allievi qualche giorno prima, in una classe 4°;
- un lavoro di gruppo nella stessa classe osservata nel controllo delle domande di storia, incentrato su un compito di grammatica: l'espansione della frase minima.

Le attività osservate sono in teoria fortemente interattive, ma in realtà, malgrado le intenzioni dichiarate dalle insegnanti sia all'osservatrice esterna sia ai bambini nella presentazione della lezione, fossero di riprendere argomenti noti, in un contesto collettivo o di gruppo di interazione orale guidata dalla docente e di co-costruzione del sapere comune, le attività sono ben presto scivolte nelle classiche interrogazioni collettive; in merito riprendiamo la definizione che dà Grassi (2007:245) di interrogazione scolastica: "verifica a scopi valutativi della padronanza di concetti e nozioni espressi linguisticamente in forma orale", contesto che, visto dalla parte dello studente, è un' "esibizione della padronanza di concetti e nozioni espressi linguisticamente in forma orale, con fini valutativi".

Anche il lavoro di gruppo sulla frase minima è stato fin da subito impostato spontaneamente dagli stessi alunni come un lavoro svolto quasi individualmente da ogni componente del gruppo, che solo negli ultimi minuti è stato "compattato" in un unico prodotto, mentre l'insegnante girava tra i banchi facendo domande disciplinari su soggetto, predicato ed espansioni, al fine di guidare il lavoro dei bambini.

In questo tipo di contesto i bambini stranieri hanno avuto poche possibilità di partecipare con interazioni orali spontanee, malgrado siano stati oggetto di numerosissime sollecitazioni dirette dell'insegnante, bloccati da limiti linguistici, mancanze contenutistiche, difficoltà a tenere sotto controllo le procedure richieste, pre-giudizi o richieste dell'insegnante alle quali non sono riusciti a far fronte e che a volte sono state diverse da quelle fatte agli italo-foni.

Quindi, l'ipotesi iniziale di osservare lo sviluppo del parlato dello studente straniero all'interno di specifici task disciplinari costruiti proprio per favorire la sua partecipazione orale ha lasciato il posto ad altre osservazioni e ipotesi.

Abbiamo di conseguenza fatto nostro il compito più ampio di (Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003:17):

analizzare esempi di interazioni in classe allo scopo generale di imparare ad osservare ciò che avviene, a riflettere sulle procedure didattiche e discorsive messe in atto, ricavandone indicazioni, suggerimenti, spunti per la discussione e la riflessione.

In particolare, sono stati scelti due allievi stranieri in ognuna delle due classi:

- Daniela, rumena;
- Igor, russo;
- Ahmed, pakistano;
- Zoran, macedone.

L'osservazione si è concentrata sulle loro interazioni con l'insegnante e con i compagni: dall'osservazione è comunque emerso che in pochissimi momenti questi bambini sono stati in grado di partecipare alla lezione, di comprendere le consegne dell'insegnante, di rispondere alle sue domande, siano esse aperte o chiuse, referenziali o inferenziali: per esempio, Igor in circa 50 minuti di lavoro in classe ha ricevuto 31 domande direttamente rivolte a lui, e ha risposto in modo almeno comprensibile soltanto a 13 di esse, per lo più a quelle chiuse, e dando risposte monosillabiche; per il resto, o è stato zitto, oppure ha riempito il silenzio con suoni e riempitivi senza significato.

Di conseguenza, il nostro lavoro si è concentrato sulle pratiche che l'insegnante ha messo in atto per gestire un gruppo fortemente diversificato nella competenze linguistiche, disciplinari e culturali come è la classe plurilingue.

#### 4. I dati della ricerca sulla gestione della classe plurilingue

L'aspetto sul quale ci siamo quindi concentrate riguarda le modalità di gestione da parte dell'insegnante della classe plurilingue impegnata in una attività disciplinare collettiva.

La classe plurilingue infatti è un contesto di interazione di difficile gestione, in quanto l'insegnante deve tenere sotto controllo due tipi di interlocutori: gli allievi italiani, che quindi hanno una competenza comunicativa nella lingua di scolarizzazione da madrelingua, e gli allievi stranieri, che invece devono comprendere e gestire un input (e produrre un output) che unisce difficoltà concettuali e contenutistiche a un veicolo linguistico dominato a livelli diversi, ma comunque inferiori a quelli dei compagni, che devono adattarsi a regole proprie della scuola e della classe a volte non conosciute, o che non sono in grado di rispettare.

Vediamo alcuni aspetti delle modalità di gestione della classe plurilingue impegnata in attività disciplinari supportati da esempi tratti dalle registrazioni.

##### 4.1 *Il linguaggio disciplinare: tra precisione terminologica e capacità di ragionamento.*

In entrambe le situazioni di controllo di quanto studiato in Storia e in Geografia, le aspettative dell'insegnante erano quelle tipiche delle interrogazioni 'collettive' scolastiche: la ricostruzione di contenuti relativi agli argomenti studiati, ricostruzione guidata da una forte impalcatura data dalle domande dell'insegnante, che ha come continuo riferimento il libro di testo (in un caso, quello del controllo della verifica di storia, il libro è stato fatto tenere aperto sul banco di ogni studente e per la maggior parte delle domande la maestra ha fatto leggere il pezzo del testo sull'argomento, pezzo che serviva come riferimento per la 'risposta giusta') e che deve utilizzare il lessico specialistico della materia. Più volte infatti le insegnanti hanno fatto riferimento a questa aspettativa:

1. Maestra: È giusto quello che ha detto Daniela, manda fuori l'aria calda, ci regala l'aria calda che ha accumulato durante l'estate. Però ha un nome, e allora, siccome noi abbiamo finito la terza bisogna bambini che cominciamo anche a parlare con i vocaboli e le parole giuste. Allora, Maria?

2. Maestra: Ce l'hai il libro di storia?... ma io avevo detto di aprirlo, siamo alla pagina 57... allora, dove c'è scritto i commerci, guarda nella terza riga Zoran, c'è scritto trasportavano i prodotti dell'agricoltura, vero?

Z.: Sì

Maestra: Hai trovato adesso tu? Trasportavano nella terza riga. Dovevate quindi rispondere con quelle parole: olio, vino, ceramiche. Zoran, hai capito? Tu non l'hai scritta questa cosa, che portavano...

Z.: No

Maestra: Hai scritto che portavano olio, vino e altre cose? Allora tu devi mettere NO.

3. Maestra: Chi ha scritto vivevano sul mar Mediterraneo scrive NO. Chi ha scritto solo vivevano in Fenicia scrive NO... quindi chi ha scritto solo sul mar Mediterraneo, chi ha scritto solo sulla Fenicia o così via non va bene. La risposta esatta era "sulle coste orientali del mar Mediterraneo" [...] del resto, ve l'avevo fatta sottolineare questa riga, perché era una frase importante.

Il giudizio di correttezza o meno delle risposte spetta soltanto all'insegnante:

4. Maestra: Dove vivevano i Fenici? Allora, prova Sara a dirmelo.

Sara: Ho paura di aver sbagliato anch'io...

Maestra: Allora tu me lo dici e io ti dico se hai sbagliato o fatto giusto.

5. Maestra: Nella sette non hai scritto i nomi degli dei? Però bambini, avevamo scritto che c'era la verifica, non sono mica tanto contenta...

Queste aspettative sono però tarate sulle competenze degli italofoeni, e gli studenti stranieri non riescono a soddisfarle se non in rarissimi casi.

Le insegnanti quindi, correttamente dal punto di vista metodologico, volendo comunque valorizzare anche questi studenti, quando si rivolgono a loro e capiscono che non è possibile avere la stessa risposta che si aspettano dagli italofoeni, cambiano richiesta, accettando e valorizzando anche risposte non corrette linguisticamente, che non utilizzano la microlingua specialistica, che non rispettano le regole che le insegnanti hanno comunque esplicitato più volte davanti a tutta la classe, addirittura proponendo ai non nativi un giudizio che non può essere di approvazione (come il SI'), ma non è neppure di negazione, di disapprovazione (come il NO): il punto di domanda.

Il risultato però è il disorientamento degli studenti stranieri, che non sono più in grado di avere chiarezza su quello che viene loro richiesto: precisione terminologica o discorsi generali? Citazioni dal libro di testo o ragionamenti personali?

Nei due esempi qui sotto il bambino straniero non reagisce in modo esplicito, accetta il giudizio almeno in parte positivo dell'insegnante.

6. Maestra: Leggimi la prima domanda Sara.

Sara: I Cretesi inventarono la navigazione d'alto mare. Che cos'è?

Maestra: Allora cosa hai scritto Zoran?

Z.: Voiono dire che ci si dalla al... antonno... costa...

Maestra: **[Legge la risposta dal quaderno del bambino]** Vogliono dire che ci si allontana dalla costa. Così volevi scrivere? La risposta giusta...quella di Zoran non è... non ha usato le parole perfettamente però io ho capito che lui sapeva di che cosa stavamo parlando. Quindi va bene questa risposta. Però, attenti bene, la risposta esatta sarebbe stata la navigazione di alto mare è quando le navi attraversano il mare e non vedono più la riva.

7. Maestra: La quinta era facile: che cos'è la porpora. Questa l'hai scritta Ahmed?

**[Ahmed legge con voce bassissima e non comprensibile]**

Maestra: È una medicina, hai scritto Ahmed, che fa venire i vestiti tutti rossi. Ma non è una medicina, che cos'è? È una... conchiglia, un mollusco, eh. Che cos'è una medicina, Ahmed? Quando avete la febbre, è un qualcosa che si prende per guarire da qualche male. Quindi Ahmed non è una medicina però avevi anche un po' capito di che cosa si stava parlando. Metti un punto di domanda...

**[I bambini fanno confusione e propongono al giudizio della maestra le loro risposte]**

Maestra: Enrico, ti sei espresso male. Non puoi dire la porpora è un mollusco, la porpora è un colore ricavato da un mollusco.

Enrico: Ma allora, metto Sì o NO?

Maestra: Scusate un attimo, questa della porpora è chiaro. O l'avete scritto giusto o no. Tu hai scritto della porpora Zoran, che lo avevi fatto anche con la maestra Annalisa?

Z.: "Sì, ho scritto... **[Legge una risposta incomprensibile, la maestra gli si avvicina e prova ad "interpretare" la risposta]**

Maestra: È una cosa che fa venire il rosso? È questo che volevi dire? Allora mettiamo un punto di domanda perché hai quasi risposto giusto, poi... attento Zoran, è un mollusco, una conchiglia da cui si prende un colore rosso.

Negli altri due esempi qui di seguito vediamo invece come nel primo caso lo studente straniero non capisce più che cosa gli viene richiesto (malgrado l'insegnante dica di non avere paura e di usare le parole che crede), e quindi non partecipa, non risponde, nel secondo caso lo studente straniero sembra non accettare che la sua risposta sia accettabile anche se diversa da quella pretesa dai compagni italofoni, e decide autonomamente che tutte le sue risposte sono sbagliate.

8. Maestra: Daniela, cosa fa il mare quando comincia ad essere autunno, andiamo verso l'inverno, il mare cosa fa?

D.: Ehhh...

Maestra: Ha accumulato tutto il calore piano piano, e poi quando comincia a far freddo... è egoista e se lo tiene tutto! Cosa fa?

D.: Lo butta fuori

Maestra: Brava! Butta fuori che cosa?

D.: Il calore

Maestra: E come si chiama quel buttare fuori? Ha un nome in geografia che comincia con la b...b... br... brrr... che non è il freddo! Igor?

**[La maestra chiama uno dopo l'altro tutti gli studenti stranieri, ma nessuno dà la risposta]**

Maestra: È giusto quello che ha detto Daniela, manda fuori l'aria calda, ci regala l'aria calda che ha accumulato durante l'estate. Però ha un nome, e allora, siccome noi abbiamo finito la terza bisogna bambini che cominciamo anche a parlare con i vocaboli e le parole giuste. Allora, Maria?

Maria: La brezza

Maestra: La brezza! Daniela, viene in mente niente? Ma... va bene, andiamo avanti. Tutta questa roba per la prima, figuriamoci ora che arriviamo alla fine...

**[Pochi minuti dopo]**

Maestra: Dove si sono formati i mari? Ora Daniela e Igor datevi da fare. Chi comincia dei due? Dai, con le tue parole Daniela, senza nessun timore.

**[Igor tace; al fallimento di Daniela nel dare la risposta attesa, segue un lungo scambio tra insegnante e bambini italofoeni per ricostruire l'azione dei vulcani che con il magma spaccano la crosta terrestre, la nascita del mare, l'azione delle piogge; l'attenzione dell'insegnante è soprattutto sulla precisione terminologica: crosta terrestre, magma, atmosfera primordiale, vapore acqueo]**

Maestra: Daniela, allora tutta questa pioggia che cosa ha formato?

D.: Ha formato....

Maestra: Matteo?

Matteo: Il mare, i fiumi

D.: Avevo paura di dirlo

9. Maestra: Allora, numero 7, anche in questo non ci sono molti dubbi perché vi ho chiesto quali dei adoravano i Fenici **[La maestra legge il pezzo del libro dove vengono elencati i nomi degli dei adorati dai Fenici; i bambini fanno a gara per proporre le loro risposte e per avere un giudizio personale dall'insegnante]**

... Ahmed, tu hai scritto il nome degli dei? **[Ahmed tace]** Nella sette non hai scritto i nomi degli dei? Però bambini, avevamo scritto che c'era la verifica, non sono mica tanto contenta...

**[Ahmed mormora la risposta, ma non si riesce a capire quello che dice. La maestra si avvicina e legge silenziosamente la risposta scritta dal bambino]**

Maestra: Quelli che li salvavano dalle guerre hai scritto tu? Allora, stai attento Ahmed, guarda che cosa ti dico, guardami, ascoltami, allora, non hai risposto bene alla domanda, tu non hai risposto giusto alla domanda però hai fatto un ragionamento, hai pensato di scrivere qualche cosa che comunque poteva anche essere giusta. Non era quello che io volevo sapere però Ahmed ha fatto un ragionamento, ha detto: quali dei adoravano i Fenici? E lui ha scritto gli dei che li salvavano dalla guerra.

Bambino italiano 1: È giusto!

Bambino italiano 2: È quasi giusto...



Maestra: Non è giusto però lui ha fatto un ragionamento, non ha buttato là una cosa tanto per scrivere qualche cosa. Avete capito che cosa voglio dire? Anche se non era la risposta giusta comunque lui ha fatto un ragionamento che poteva andare bene, che era logico.

Bambino italiano 3: Posso dirlo? Perché adoravano quelli che li proteggevano, lui non sapeva i nomi...

Maestra: I nomi, certo, dovevate mettere i nomi, e comunque tutti i popoli antichi adoravano, abbiamo detto, gli dei che li proteggevano.

A.: **[Rivolto all'osservatrice]** Scrivo NO? Qua scrivo NO?

**[A questo punto, senza aspettare alcuna risposta, Ahmed scrive NO accanto a tutte le risposte della sua verifica]**

#### *4.2 I segnali di appartenenza alla cultura della classe: il controllo delle procedure*

Nella trascrizione numero 9 qui sopra Ahmed non accetta che la maestra cerchi di valorizzare la sua risposta, pur non esatta, e decide autonomamente di aver sbagliato tutto, scrivendo 'No' su tutte le sue risposte prima ancora di avere la correzione dell'insegnante; nella trascrizione precedente, la numero 8, Daniela, che ha appena sentito la maestra chiedere alla classe di usare la terminologia specifica della disciplina, non accetta che la successiva richiesta destinata solo a lei e all'altro compagno straniero sia di rispondere "con le tue parole Daniela, senza nessun timore" e preferisce tacere, per paura di sbagliare.

Che cosa succede a questi bambini? Perché non incassano senza problemi un giudizio che comunque vuole essere valorizzante? Perché non accettano che le richieste fatte a loro siano meno impegnative dal punto di vista linguistico e contenutistico, o comunque diverse da quelle fatte ai compagni più competenti linguisticamente?

Sottolineiamo ancora una volta quanto già accennato sopra: dal punto di vista generale, le pratiche messe in atto dalle docenti sono tra quelle che la letteratura in merito mette in primo piano nella gestione della classe plurilingue (cfr. Caon, 2006).

Al fine di rispondere agli interrogativi qui sopra, le nostre riflessioni ci portano a considerare l'ambiente della classe plurilingue dal punto di vista sociale e culturale.

In ogni classe si ritrovano diversi tipi di regole culturali e di comportamento, sia quelle generali proprie della comunità nazionale e etnica, che vanno al di là delle mura dell'aula, sia e soprattutto quelle della 'piccola cultura' propria della classe: norme di comportamento, convenzioni, attese degli insegnanti rispetto agli studenti, procedure per lo svolgimento delle attività.

La piccola cultura della classe è radicata e acquista sostanza nella conduzione collettiva delle attività proposte, la condivisione di procedure, routine, criteri valutativi, fornisce coesione e identità al gruppo, determinando la formazione stessa della 'piccola cultura' (Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003:67).

Un altro concetto che ci interessa per rispondere alle domande sopra è quello di 'legittimazione della partecipazione periferica' di Wenger (1998). La Partecipazione Periferica Legittimata è il processo per il quale i nuovi arrivati diventano membri a tutti gli effetti di una comunità di pratica: una volta che un membro entra a far parte di una comunità di pratica ha lo stesso diritto di appartenenza di tutti gli altri, indipendentemente dalle sue competenze, esperienze e abilità.

La sua perifericità è quindi l'inizio di un percorso che lo porterà verso il centro, cioè alla piena partecipazione alle pratiche. Tale percorso può essere facilitato in vari modi, cioè tarato sull'individuo: prendere meno rischi, dare maggiore assistenza, dare più spiegazioni, mettere meno sotto pressione nello svolgimento di un compito, ricevere aiuto dai più esperti. È fondamentale che tale sostegno sia parte della pratica e dell'attività della comunità; non ha importanza quanto sia periferica la partecipazione iniziale, ma essa deve coinvolgere il nuovo arrivato e dargli un senso di come opera la comunità (Dolci in Caon, 2006).

Quindi, non è necessario che tutti facciano le stesse cose per sentirsi parte della comunità; è necessario però che anche chi svolge un ruolo 'marginale' rispetto agli altri sia riconosciuto in questo suo status.

Ancora Ciliberti (Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003:64) ci dice che

in ogni classe vigono determinate norme di comportamento in base a cui viene valutata l'appartenenza al gruppo dei singoli individui. L'ambiente della classe è dunque fundamentalmente normativo e valutativo e ogni nuovo alunno che entra a farne parte sa che verrà giudicato in base al suo conformarsi al ruolo che gli compete, così come inteso da quella comunità.

Qual è 'la norma' nelle classi osservate? La norma è che un compito può senza problemi essere diversificato da alunno ad alunno, o da gruppo di alunni a gruppo di alunni, secondo indicazioni date di volta in volta dall'insegnante, la norma è che appartengono alla comunità classe anche coloro che riescono a parteciparvi solo perifericamente, oppure la norma è che c'è un unico comportamento atteso da tutti gli studenti e se si devia dal comportamento atteso si può anche non incorrere in sanzioni gravi, ma comunque non si rispettano le regole della cultura scolastica, non si è legittimati a far parte di quella comunità?

La partecipazione al contesto comunicativo della classe per questi bambini non riesce ad essere la co-costruzione di contenuti, concetti, significati di-

sciplinari attraverso l'interazione orale con insegnante e compagni: manca infatti nell'interazione con i bambini stranieri la tipica costruzione del discorso collaborativo scolastico che invece è presente nelle parti di registrazione che riguarda gli italofofoni, nel quale l'insegnante fornisce una struttura o un argomento e i bambini, a turno e in parte anche sovrapponendosi, completano la frase e gli argomenti proposti fino ad arrivare ad una versione giudicata completa e condivisa.

Laddove invece per gli studenti stranieri sembra non esserci la possibilità di tenere sotto controllo i piani per loro ugualmente problematici della lingua, dei contenuti e delle procedure, la loro partecipazione sembra concentrarsi su questo ultimo piano, sul 'fare come gli altri', sembra risolversi nell' 'esserci', nel riempire il foglio, nel partecipare comunque alla verifica, anche se poi spesso anche a loro stessi sia chiaro che neppure questo basta a legittimare il loro essere parte della classe alla pari con i compagni italofofoni.

Il desiderio impellente degli studenti stranieri di adeguarsi alle norme e alle procedure accettate e condivise dall'intero gruppo classe, al di là delle capacità linguistiche, delle conoscenze disciplinari, della familiarità con le pratiche di studio, si vede in questi stralci di registrazioni:

10. Maestra: allora, io adesso vi darò una frase minima. Qual è il vostro compito: voi dovete leggerla, darvi due minuti per concentrarvi e pensare, poi io vi darò dei fogli bianchi [...] quale sarà il vostro compito... in una frase minima che cosa troviamo prima di tutto? Allora, frase minima, abbiamo: soggetto e predicato. Che cosa dovete fare voi: trovare delle espansioni sia del soggetto che del predicato in modo che la frase si allarghi il più possibile. State bene attenti però! Il predicato deve rimanere quello, non devono essercene altri. Non vi chiedo di inventare un periodo che può essere formato da più proposizioni e quindi da più predicati! Vi chiedo di allargare una frase minima dove il predicato resta quello. Adesso quando vi darò questo foglietto dovete farvi tutte le domande che riguardano le espansioni. Voi sapete quali sono, vero? Le scrivete, ne parlate in modo che risulti un frase accettabile, significa una frase che si capisce, che tutti possano capire, che abbia un significato, non come... eee... "il papà corre il latte".

**[Dopo la distribuzione della frase da ampliare e dei fogli sui quali scrivere Zoran si rivolge alla maestra]**

Z.: Eeh... dobbiamo fare tutto un foglio?

Maestra: Come si fa una frase sola tutto il foglio?

Z.: allora fino a qua?

Maestra: Se ci riesci...

Bambino straniero: **[Rivolto a Zoran]** Inventati, scrivi, fa a caso!

11. Maestra: Chi ha scritto vivevano sul mar Mediterraneo scrive NO. Chi ha scritto solo vivevano in Fenicia scrive NO...quindi chi ha scritto solo sul mar Mediterraneo, chi ha scritto solo sulla Fenicia o così via non va bene. La risposta

esatta era “sulle coste orientali del mar Mediterraneo”[...] del resto, ve l’avevo fatta sottolineare questa riga, perché era una frase importante. [...] Ahmed?

**[Ahmed va alla cattedra a far vedere il suo foglio alla maestra]**

M.: Tu non hai letto bene le domande! Vero che non le hai lette bene? Avevi... sei arrivato tardi... Perché sei arrivato tardi? Ah, perché stavi facendo il lavoro con la maestra Anna e quando... **[Rivolta all’osservatrice]** loro hanno il terrore di non fare le cose che devono... fanno i loro compagni. Quindi pur di recuperare è arrivato qua a mezzogiorno e ha fatto la verifica di corsa.

A volte, è la stessa insegnante che si aspetta un’adesione a modelli implicitamente condivisi e che li richiede esplicitamente, disapprovando il fatto che lo studente non possa, non sappia, non riesca ad adeguarvisi:

12. Maestra: Igor, ma hai studiato?

I.: Sì

Maestra: Sì, e con chi?

I.: La mamma

Maestra: Con la mamma. E la mamma ti ha interrogato?

I.: No

Maestra: Eh, hai studiato con la mamma e la mamma non ti ha interrogato... allora come la mettiamo qua? Non so, va be’, va be’, insomma... dai, proviamo ad andare avanti.

Sembra che, per gli studenti stranieri, non riuscendo a seguire le interazioni di classe sul piano dei contenuti disciplinari, sul piano del ‘che cosa’, per loro ancora troppo difficile e non esprimibile in lingua seconda, la soluzione per non essere completamente esclusi dalla comunità classe sia quella di tenere sotto controllo le procedure, il ‘come’, di rispettare le indicazioni di lavoro almeno nei loro aspetti formali.

## 5. Conclusioni

Riprendiamo il compito che ci siamo dati all’inizio: ‘analizzare esempi di interazioni in classe allo scopo generale di imparare ad osservare ciò che avviene, a riflettere sulle procedure didattiche e discorsive messe in atto, ricavandone indicazioni, suggerimenti, spunti per la discussione e la riflessione’.

Quali indicazioni e suggerimenti possiamo trarre da queste note? La classe plurilingue è un contesto all’interno del quale le differenze sono amplificate dalla presenza di studenti stranieri: la gestione dell’interazione e della didattica al suo interno passa sicuramente per alcune delle pratiche che abbiamo visto mettere in atto dalle insegnanti di queste classi: differenziazione dei compiti, comunicazione il più possibile facilitante, interazione negoziata dei significati.

Ma quello che ci sembra sia importante notare è che se in generale la scuola italiana è la scuola dell'integrazione e dell'accoglienza e assume (Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007:9) "la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)", allora la classe plurilingue deve diventare un contesto all'interno del quale la differenza è la normalità, nel quale la 'piccola cultura' prevede differenze nei percorsi, nei compiti, negli obiettivi, senza che queste differenze siano sentite motivi per non essere legittimati a far parte della comunità scuola.

Torniamo invece nel particolare del confronto tra ambienti educativi nei quali si applica la metodologia CLIL, e classi plurilingui impegnate in attività disciplinari, per cercare che cosa la riflessione in campo CLIL può dare alla classe plurilingue. Recepire, pur con il senso critico dovuto alle differenze tra i due modelli di insegnamento, le caratteristiche e le riflessioni che definiscono la qualità di un percorso CLIL all'interno della glottodidattica dell'italiano come lingua seconda in contesto scolastico, significa dare strumenti e metodi agli insegnanti che oggi si trovano a lavorare in classi plurilingue, senza "ricominciare da capo" un percorso di progettazione e validazione del metodo, ma traendo da percorsi e studi già compiuti nel più ampio ambito dell'educazione bilingue riflessioni che aiutino a compiere ulteriori passi avanti (Luise in Coonan, 2006:77). Riprendiamo quindi quanto scritto da Barbero (in Coonan, 2006:105):

CLIL è realizzabile ad ogni livello di scuola, anche con competenze linguistiche elementari. La maggiore o minore difficoltà non dipende affatto dall'uso di una lingua diversa da quella materna, ma dalla metodologia utilizzata o dall'assenza di una metodologia specifica. In altre parole, un approccio CLIL può risultare 'difficile' se non vengono adeguatamente considerati questi elementi: il tipo di disciplina, le modalità di presentazione dei contenuti, le attività e il tipo di supporto fornito attraverso di esse.

Questo vale anche per le classi plurilingui; ecco allora che, dal punto di vista metodologico-didattico, l'interazione nella classe plurilingue può essere gestita meglio con:

- chiarezza con gli allievi nelle aspettative che si hanno su ciascuno, sugli obiettivi che a lungo e breve termine ci si aspetta che raggiungano;
- incremento dell'autonomia di tutti gli studenti anche attraverso la semplificazione e la chiarezza delle procedure;
- preferenza per compiti "aperti", che quindi abbiano diverse vie d'accesso, diverse modalità di svolgimento, diversi esiti/soluzioni, che possano esse-

- re dimostrati/rappresentati in diversi modi, non solo quello linguistico scritto o orale; questo significa applicare i concetti strategici per la classe plurilingue di differenziazione e di stratificazione (Caon, 2006:59);
- utilizzo di metodologie a mediazione sociale per spezzare l'asse fortemente asimmetrico di comunicazione insegnante-gruppo di allievi con competenze fortemente differenziate, e costruire invece reti di relazioni comunicative tra pari, pur di diverso livello di competenza linguistica e/o scolastica.

### Riferimenti bibliografici

- Barbero T, 2006, "Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?", in Coonan C M, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- Caon F, 2006, (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- Ciliberti A, Pugliese R, Anderson L, 2003, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.
- Celentin P, 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet*, Venezia, Cafoscarina.
- D'Annunzio B, Luise M C, 2008, *Studiare in lingua seconda*, Perugia, Guerra.
- Dolci R, 2006, "La partecipazione nella classe di lingua", in Caon F, (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- Grassi R, 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra.
- Luise M C, 2006, "Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda", in Coonan C M, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Libreria Cafoscarina.
- Wenger E, 1998, *Communities of Practice*, Oxford, Oxford University Press.

### Sitografia

- MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali*, [http://www.pubblica.istruzione.it/dg\\_studieprogrammazione/notiziario\\_st\\_ranieri\\_0708.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/notiziario_st_ranieri_0708.pdf).
- Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. [http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).

# **La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il *Cooperative Learning***

Francesca Della Puppa  
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

## **1. Il percorso di ricerca-azione all'interno del progetto PRIN**

La ricerca-azione che abbiamo condotto è nata in seguito ad una nostra partecipazione al Progetto PRIN del 2005, e si colloca nel campo d'indagine relativo sia alla "Produzione orale in CLIL (LS) e la metodologia dei compiti" (Università Ca' Foscari Venezia) sia alla "Partecipazione in CLIL" (Università Ca' Foscari Venezia e l'IRRE Veneto) di cui faceva parte. Lo scopo principale del nostro lavoro era stato individuato nel porre l'accento in modo particolare sulla qualità e la quantità di partecipazione orale degli alunni stranieri durante le lezioni di lingua italiana.

La partecipazione al progetto del 2006/2007 non è stata condotta a termine, ma ha lasciato la voglia di fare ricerca in classe sugli stessi temi nell'anno successivo.

### *1.1 Nascita e sviluppo del percorso*

Il nostro lavoro pone l'accento in modo particolare sulla qualità e la quantità di partecipazione orale degli alunni stranieri durante le lezioni di lingua italiana. La nostra attenzione quindi è stata rivolta a progettare un percorso di ricerca con lo scopo di raccogliere dati significativi su quanto gli alunni stranieri neo-arrivati fossero in grado di partecipare ad attività linguistiche durante il normale svolgimento delle lezioni in classe e quanto e come questo cambiasse, applicando la metodologia del *Cooperative Learning*.

Attraverso questa ricerca volevamo osservare il lavoro in classe da un punto di vista quanto più oggettivo possibile, per poter verificare con un

certo rigore se il *Cooperative Learning* fosse una metodologia in grado di incrementare l'inclusione degli alunni stranieri all'interazione orale in classe.

La nostra convinzione di partenza, infatti, era che se si applica una metodologia che possa incrementare la partecipazione degli alunni stranieri, non solo si offrono maggiori opportunità di acquisizione linguistica, ma anche si possa migliorare il clima relazionale in classe, condizione essenziale per favorire l'apprendimento.

## 1.2 Italiano L1/L2 e CLIL

Si è voluto considerare l'italiano L1 (che diventa L2 per gli alunni stranieri) come disciplina CLIL per le seguenti ragioni: la classe coinvolta era una prima di scuola primaria, classe in cui l'interesse principale è posto sull'avvio alla lettura e alla scrittura.

Le attività propedeutiche a raggiungere tale obiettivo sono improntate sul racconto orale e la formulazione di messaggi efficaci dal punto di vista comunicativo. Non di meno, però, contano le attività di avvio e di rinforzo di tutte quelle procedure cognitive necessarie all'acquisizione della strumentalità di base per saper leggere e scrivere e le attività di comprensione e ampliamento lessicale, dal nostro punto di vista, equiparabili a quelle delle altre discipline.

Infine, gli alunni si trovano nella situazione di dover acquisire anche il metalinguaggio che li renda autonomi nella richiesta di spiegazioni, nella comprensione delle spiegazioni stesse e nello svolgimento dei compiti da eseguire.

## 2. Sviluppo e caratteristiche del percorso di ricerca-azione

Qui di seguito verranno illustrate le tappe e le caratteristiche del percorso svolto. In generale, il progetto è stato attuato con regolarità: sono stati rispettati tempi e modalità decisi in fase di progettazione, non ci sono stati particolari ostacoli né necessità di cambiamento degli strumenti di osservazione o dei tempi di gestione.

### 2.1 I dati sulla ricerca

La ricerca si è svolta da febbraio a maggio del 2008 e ha coinvolto un osservatore diretto, un tirocinante della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova.



La classe<sup>1</sup> era composta di 15 alunni, di cui 6 bambine e 9 bambini. Nel gruppo classe erano inseriti 5 alunni stranieri, di cui 3 neo-arrivati. Per la ricerca sono stati scelti due degli alunni stranieri neo-arrivati, un fratello e una sorella rumeni, perché hanno avuto una presenza scolastica più costante. I due bambini sono stati inseriti in classe nel mese di ottobre 2007. L'insegnante osservata è l'autrice dello scritto.

## 2.2 Fasi della ricerca

La ricerca è stata svolta in due fasi durante il secondo quadrimestre: un ciclo di tre osservazioni durante le normali lezioni di lingua italiana e un ciclo di tre osservazioni durante le lezioni, nella stessa disciplina, gestite con la metodologia del *Cooperative Learning*.

## 2.3 Strumenti di osservazione

Per raccogliere i dati sulla partecipazione orale, è stata creata una griglia di osservazione *event based* (si veda l'Allegato 1). Tale griglia è stata pensata per poter quantificare, durante la *tranche* di lezione sotto osservazione, sia il tempo parola complessivo degli alunni, sia il loro numero di interventi, con particolare riguardo al fatto che fossero spontanei o sollecitati. Nella tabella l'osservatore riportava la tipologia di attività condotta in classe in quel momento e segnava il comportamento degli alunni, durante tutto il tempo, nelle diverse attività osservate.

Un secondo strumento di osservazione utilizzato è stato il sociogramma (si veda l'Allegato 3), attraverso il quale si voleva avere un'immagine oggettiva di come fosse l'andamento del flusso interattivo in classe durante la lezione non di tipo cooperativo.

Per il primo giorno di osservazione abbiamo avuto anche l'occasione di formulare una breve scheda aneddotica (si veda l'Allegato 2), grazie al contributo dell'insegnante di sostegno che fungeva da secondo occasionale osservatore. Per le lezioni successive non è stato possibile continuare con questo strumento perché non si sono verificate le stesse condizioni. Riportiamo la breve scheda in allegato, perché, a nostro avviso, rappresenta un dato qualitativamente significativo a sostegno delle considerazioni che abbiamo tratto alla fine del percorso di ricerca.

---

<sup>1</sup> La classe interessata è stata una prima della scuola primaria 'Fusinato' di Mestre, appartenente all'IC 'Parolari' di Zelarino (Ve).

## 2.4 Tempi di osservazione

Le osservazioni sono state condotte circa una volta ogni due settimane per mezz'ora di lezione, in orari diversi. Della mezz'ora di osservazione, possiamo considerare un quarto d'ora di osservazione per il completamento della griglia *event based* e un quarto d'ora per la costruzione del sociogramma. I tempi sono calcolati sulle attività in atto, perciò escluse le pause dovute a diversi motivi: ingresso del personale per consegnare avvisi, interruzioni per gestione della disciplina in classe, spiegazioni delle attività da parte dell'insegnante, e così via.

## 3. Le attività cooperative applicate nella ricerca

Gli alunni durante il primo quadrimestre non hanno svolto attività in *Cooperative Learning*, pertanto non erano ancora stati introdotti a questa metodologia. Nel mese di marzo si è iniziato un lavoro propedeutico che permettesse agli alunni di familiarizzare con le abilità sociali e con le procedure necessarie allo svolgimento di alcune semplici attività in coppia.

Quando si è ritenuto che le prime basi fossero acquisite sono state condotte le osservazioni su due strutture specifiche riadattate per età e obiettivi disciplinari: 'l'intervista a tre passi' di Kagan e il 'dettato in coppia'<sup>2</sup>.

Le strutture utilizzate hanno caratteristiche comuni: si basano su una forte interdipendenza positiva, sulla condivisione delle informazioni e garantiscono che 'tutti sappiano tutto'.

L'intervista a tre passi è stata realizzata con un duplice scopo linguistico: lo sviluppo lessicale relativo al dominio del saper parlare di sé e lo sviluppo delle abilità orali di formulazione di domande sulla persona, di comprensione durante l'ascolto e di formulazione delle risposte. Essendo un'attività di tipo esclusivamente orale, gli alunni sono stati sollecitati a far leva sulla loro capacità di memorizzazione.

Il dettato in coppia, invece, è stato pensato per rinforzare le abilità di lettura e di scrittura. Ogni coppia di alunni, infatti, doveva completare un foglio in cui ci fossero otto parole in tutto, quattro dettate dal compagno 'A' e quattro dettate dal compagno 'B', parole pensate in autonomia da ogni bambino e scritte sulla propria parte di foglio, con particolare attenzione alla forma ortografica. Lo scopo per ogni coppia era quello di avere, alla fine, due fogli uguali da presentare alla maestra, con le stesse parole, senza errori

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti sulle strutture cooperative si può consultare il sito: <http://www.scintille.it/>

e con gli stessi caratteri. Una regola, che era stata data, infatti, era che le parole dovevano essere diverse fra loro nel carattere: ogni alunno poteva scegliere quando utilizzare, per le proprie parole pensate e scritte, lo stampato maiuscolo, lo stampato minuscolo e il corsivo. Non trattandosi di una verifica, ma di un'attività di rinforzo, gli alunni erano autorizzati, alla fine della dettatura, a un'opera di correzione reciproca, per poter arrivare dalla maestra con il foglio più corretto possibile.

Ci preme sottolineare che durante quest'ultima attività, il *focus* dell'osservazione è stato incentrato non sul dettato in sé, ma sull'interazione che si è sviluppata nella coppia per portare a termine il compito.

#### 4. Sintesi dei dati su tempo-parola e numero di interventi

Riportiamo nelle seguenti due tabelle la sintesi dei due dati per noi di maggior rilevanza: il tempo-parola degli alunni e la quantità dei loro interventi. Il tempo-parola è stato calcolato prendendo come unità di misura 5" circa<sup>3</sup>.

Tabella 1.

Tempo parola	
Attività non cooperative	Attività cooperative
Riconoscimento di suoni, ricostruzione di un racconto in classe, completamento delle attività sul libro e lettura A: * 0.45" C: * 0.15"	Intervista a tre passi A: 3'05" C: 3'05"
Individuazione di parole nuove, lettura, ricostruzione di un racconto in classe e esercizi sul libro A: 0.25" C: 1'	Dettato in coppia (prima volta) A: 0.45" C: 0.40"
Individuazione del suono "gl" e proposta di parole nuove con "gl" A: 0.20" C: 1'30"	Dettato in coppia (seconda volta) A: 1'50" C: 1'50"

\*Con A. e C. indichiamo i due alunni stranieri

<sup>3</sup> Per avere un'idea di cosa si possa dire in 5" si può provare a cronometrare in quanto tempo si è in grado di pronunciare la seguente frase: "oggi pomeriggio sono stata al supermercato con la mamma".

Tabella 2.

Numero di interventi	
Attività non cooperative	Attività cooperative
Riconoscimento di suoni, ricostruzione di un racconto in classe, completamento delle attività sul libro e lettura A: 9 C: 3	Intervista a tre passi A: 39 C: 34
Individuazione di parole nuove, lettura, ricostruzione di un racconto in classe e esercizi sul libro A: 5 C: 12	Dettato in coppia (prima volta) A: 6 C: 5
Individuazione del suono “gl” e proposta di parole nuove con “gl” A: 1 C: 8	Dettato in coppia (seconda volta) A: 22 C: 22

Il dato che ci ha colpito maggiormente è l’incremento del tempo parola e del numero di interventi durante l’attività dell’intervista a tre passi, attività che per tutto il tempo di gestione (tolte le spiegazioni dell’insegnante) ‘costringe’ gli alunni ad un’interazione costante svolta in coppia.

Il vantaggio è che in classe si ha contemporaneamente una partecipazione all’interazione orale generalizzata, cosa che non avviene quando la classe è gestita dall’insegnante che si rivolge a tutto il gruppo: in questo caso, infatti, può intervenire un solo alunno alla volta o per alzata di mano o perché interrogato o sollecitato dall’insegnante.

Altro dato rilevante, a nostro avviso, è relativo al dettato in coppia svolto la seconda volta. La prima volta, infatti, l’attività era nuova per i bambini e hanno avuto bisogno di tempo e modo per familiarizzare con le procedure; la seconda volta, invece, conoscendone già le regole, si è verificato un incremento di interazione, anche in questo caso molto significativo, sia per il numero di interventi, quadruplicati, sia per il tempo parola, più che raddoppiato.

Ci sembra, inoltre, di notevole interesse come, nelle lezioni gestite con modalità non cooperative, ad una certa quantità di attività ed esercizi proposti non corrisponda altrettanta quantità di occasioni per l’interazione, mentre nel caso delle strutture cooperative, vi sia un incremento di partecipazione, nonostante l’attività proposta fosse una sola.

Tale osservazione ci porta a formulare un’ipotesi di implicazione didattica: non è detto che sottoporre gli alunni ad una grande ricchezza di attività abbia come conseguenza scontata una loro elevata partecipazione

all'interazione orale in classe. È necessario, piuttosto, valutare il rapporto fra quantità e qualità per garantire occasioni di interazione orale più partecipata e produttiva per tutti gli alunni del gruppo classe.

Prendendo in considerazione poi gli alunni osservati, possiamo dire che A., rispetto a C., è una bambina piuttosto timida e riservata. Per carattere difficilmente si esponeva prendendo l'iniziativa, a differenza del fratello più vivace ed esuberante. Di conseguenza, in attività non cooperative, si è notato come i suoi interventi siano stati molto meno numerosi di C. e anche il tempo parola fosse ridotto. Se guardiamo, invece, i dati della colonna con le attività cooperative, notiamo che A. spesso supera C. Questo dato, secondo noi, invita a considerare come sia importante inserire nella programmazione didattica alcune attività molto strutturate dal punto di vista della gestione dell'interazione, perché anche gli alunni più timidi o riservati trovino spazio e modo per esprimersi adeguatamente.

## 5. I dati del sociogramma

Dall'analisi dei diagrammi, realizzati nelle prime tre lezioni di tipo non cooperativo, si nota come la maggior parte dei flussi interattivi siano focalizzati sull'insegnante che sollecita gli alunni a dare delle risposte a domande poste all'intero gruppo classe. L'insegnante invita raramente i due alunni stranieri, mentre si rivolge più spesso ad alunni in grado di dare delle risposte. Tale atteggiamento dell'insegnante limita l'inclusione alla partecipazione degli alunni stranieri, costretti ad un comportamento passivo, o meglio, di solo eventuale ascolto e non di produzione orale.

Inoltre, a nostro avviso, se non c'è consapevolezza da parte dell'insegnante di questo tipo di comportamento, il rischio è che si fossilizzi e, di conseguenza, che alcuni alunni (non solo gli stranieri) siano sistematicamente esclusi dalla partecipazione attiva all'interazione in classe.

Si osserva, inoltre, che le interazioni orizzontali, fra compagni, avvengono molto di più fra gli alunni stranieri e i compagni di banco italofofoni che con la maestra. Questo dato ci permette di avvalorare l'ipotesi che sia importante puntare sui compagni italofofoni come risorsa per ampliare le opportunità di partecipazione degli alunni stranieri alle attività in classe e quindi che siano da promuovere nella didattica quotidiana le metodologie a mediazione sociale, fra cui il *Cooperative Learning*.

### **Suggerimenti bibliografici**

- Cohen E Y, 1999, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Comoglio M, Cardoso M, 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Comoglio M, 1998, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Ellerani P, Pavan D, 2003, *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Napoli, Ed. Tecnodid.
- Kagan S, 2000, *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Johnson D, Johnson R, Holubec E, 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Pozzo G, Zappi L, 1993, *La ricerca-azione*, Torino, Bollato Boringhieri.
- Sharan Y, Sharan S, 1998, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.

### Allegato 1

Griglia *event based*

Data .....

h: dalle ..... alle .....

Tipo di attività	Quando interviene				Quando non interviene		
	Tempo parola	Numero di interventi	Interventi spontanei	Interventi sollecitati	Tace	Parla con un compagno	Parla /canta da solo/a

### Allegato 2

Scheda aneddotica

27-2-2008

Attività: ricostruzione della storia del libro attraverso l'osservazione delle immagini. Ai bambini viene chiesto di intervenire per raccontare il pezzo di storia che si riferisce all'immagine mostrata.

A. Alza la mano e fa un intervento durante la lezione: "La bambola Buffa vole chiudere il fuoco".

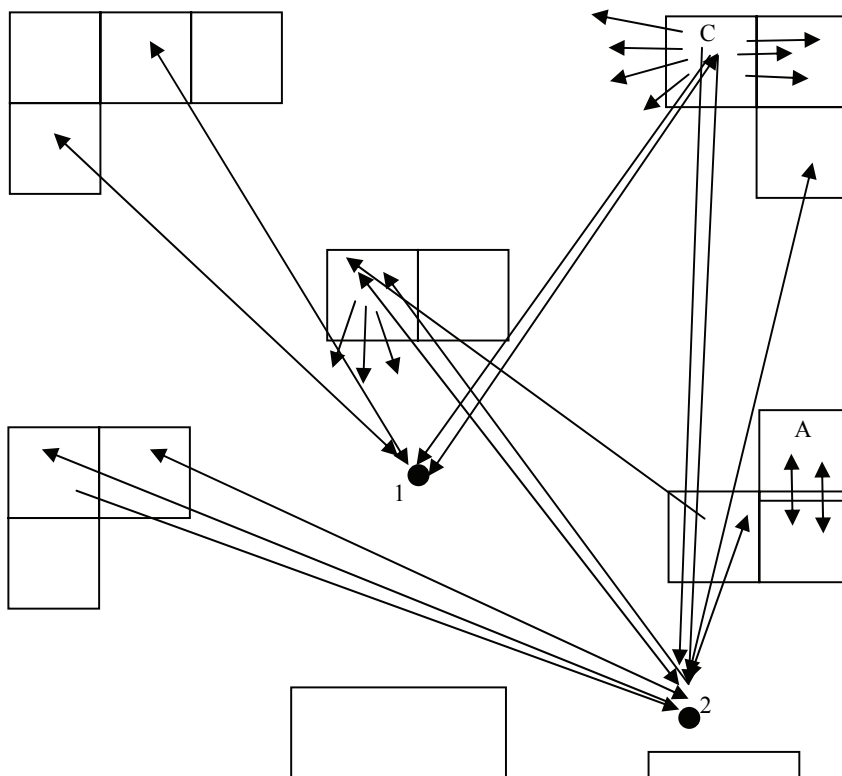
Durante parte dell'attività si isola e canticchia per conto suo.

C. Alza la mano e fa un intervento durante la lezione: "Bambola Buffa e Robi giocava a acqua **a farsi il capelo**" (non conosce il termine per "doccia"). Durante il resto dell'attività gioca con le colle e produce diversi rumori con la bocca.

**Allegato 3**

## Il sociogramma

Riportiamo a titolo di esempio uno dei sociogrammi realizzati durante le osservazioni. I punti neri sono le posizioni che l'insegnante ha tenuto durante la lezione. I quadrati sono i banchi, così come erano disposti in classe, il rettangolo più grande è la cattedra, mentre il rettangolo più stretto è la lavagna. Le frecce indicano la direzione dell'interazione: la freccia doppia indica 'domanda-risposta'. Alcune delle frecce più corte hanno una direzione che indica la mancanza di un destinatario specifico a cui era rivolto il messaggio, ma che l'intervento è stato fatto a voce alta. Con A e C sono indicati i due alunni stranieri.





# **Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive**

Mario Cardona  
Università degli Studi di Bari, Italia

Oggetto del presente saggio è la competenza lessicale nell'ottica della metodologia CLIL, con particolare riferimento al lessico microlinguistico e scientifico-professionale. In una prima sezione vengono analizzati i possibili vantaggi del CLIL sotto un profilo psico-pedagogico e umanistico-affettivo. Successivamente vengono prese in considerazione alcune caratteristiche della competenza lessicale al fine di definire alcuni prerequisiti linguistici necessari allo svolgimento ottimale delle attività didattiche in ambiente CLIL.

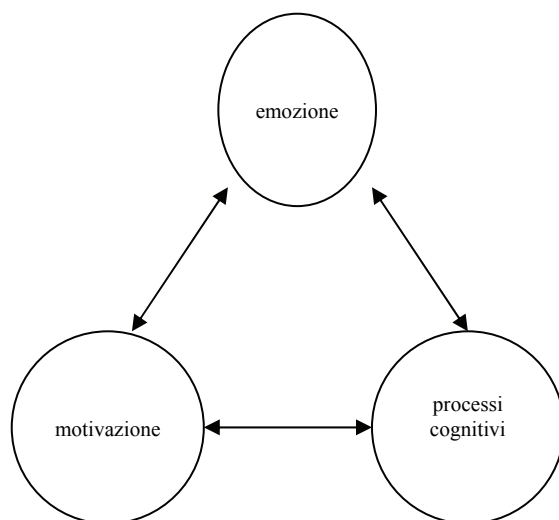
## **1. Il CLIL nell'ottica di un approccio cognitivo-emozionale**

Le emozioni non si manifestano oggettivamente, ma sono il frutto della valutazione soggettiva che attribuisce un significato psicologico ad un determinato evento o circostanza. La glottodidattica umanistico-affettiva si propone di indagare quali siano le migliori condizioni didattiche e i migliori presupposti psico-pedagogici affinché i processi di apprendimento si sviluppino all'interno di un'esperienza emotiva vissuta positivamente dagli allievi. Nei prossimi paragrafi saranno descritti alcuni aspetti della metodologia CLIL che possono favorire la realizzazione di un contesto cognitivo-emozionale funzionale all'apprendimento.

### *1.1 Tra teoria e pratica*

Apprendere a suonare uno strumento musicale non è cosa semplice. Innanzitutto occorre una certa determinazione e motivazione, che si definisce spesso

nel linguaggio quotidiano con il *chunk* lessicale *avere una passione per...* Le ragioni di tale passione possono essere di varia natura, da un'intrinseca passione per la musica, magari alimentata da un contesto familiare in cui la musica è molto presente, al desiderio di unirsi ad amici che suonano e formare un gruppo, oppure vi possono essere delle motivazioni di tipo estrinseco nel desiderio di affermazione e riconoscimento nel contesto sociale fino al poco auspicabile obbligo ad imparare uno strumento da piccoli perché lo impongono i genitori. Nella prassi l'apprendimento della musica dovrebbe svolgersi coerentemente attraverso l'acquisizione delle basi musicali, teoria, solfeggio, nozioni di armonia, ecc., da un lato, e pratica sullo strumento dall'altro. La sola pratica, come spesso accade a chi apprende in modo autodidatta, finisce per limitare le possibilità di sviluppo della coscienza musicale, del senso critico e spesso non consente il reale sviluppo delle possibilità tecnico-espressive del soggetto. Viceversa, un apprendimento teorico della musica, non supportato dal piacere della pratica e dalla possibilità di esprimersi attraverso lo strumento, diverrebbe un apprendimento astratto, poco significativo sul piano dello sviluppo cognitivo e soprattutto non significativo o nullo sul piano emotivo. Affinché dunque si sviluppi un'adeguata educazione musicale è necessaria la compresenza di diversi fattori: una forte motivazione, un graduale sviluppo delle competenze e delle abilità che coinvolgono i processi cognitivi ed infine una componente emotiva positiva imprescindibile a qualsiasi forma di apprendimento. Questi fattori possono essere descritti in un modello che definiamo cognitivo-emozionale e che può essere rappresentato nello schema 1:



Schema 1. Il modello cognitivo emozionale

Questi tre elementi sono le fondamenta su cui è possibile edificare l'acquisizione non solo della musica, ma di qualsiasi attività o ambito di studi si presenti, a diverso titolo e con differenti ragioni, nella nostra vita, compreso, ovviamente, lo studio delle lingue straniere e delle materie curriculari non linguistiche che si apprendono durante la carriera scolastica e accademica. Se uno dei tre elementi manca o fa difetto l'acquisizione non diviene stabile, profonda, integrata tramite i processi della memoria nel patrimonio delle conoscenze e delle competenze acquisite. Può al massimo divenire apprendimento (secondo la dicotomia acquisizione/apprendimento postulata da Krashen, 1981; 1987) e dunque connotarsi come un insieme di conoscenze superficiali che spesso si perdono in un tempo medio-breve se non supportate da una qualche forma di riutilizzo. In sostanza dunque il piano dell'acquisizione poggia su tre supporti. Se uno dei tre non è sufficientemente sviluppato il piano resterà instabile e non servirà da base per lo sviluppo della macro-competenza del *saper essere*.

Ci siamo soffermati sull'esempio dell'educazione musicale perché ci sembra un paragone particolarmente adatto a descrivere la situazione dell'apprendimento linguistico negli approcci tradizionali, ma anche, per certi versi, della glottodidattica attuale. In sostanza, per concludere con la metafora musicale, nella didattica delle lingue ci si è dimenticati spesso dell'aspetto applicativo, di 'far suonare lo strumento' e non solo di apprendere la teoria. L'apprendimento delle lingue straniere si è spesso tradotto in una conoscenza formale con una forte carenza dell'aspetto comunicativo vero e proprio. La storia della glottodidattica è stata descritta attraverso la metafora della sindrome del pendolo (cfr. Balboni, 1985), che sintetizza gli orientamenti che nelle varie epoche hanno privilegiato ora gli spetti formali della lingua, ora gli aspetti relativi all'uso. Widdowson descrive tale dicotomia con i termini *usage* and *use* (1978), dove il primo sta ad indicare le strutture codificate di una lingua indipendentemente dal contesto, mentre il secondo termine si riferisce agli spetti funzionali, al valore pragmatico che l'enunciato assume nel contesto sulla base delle funzioni locutive, illocutive e perlocutive (Austin, 1962) che si realizzano sulla base delle intenzioni e degli scopi del parlante. Certo, molta strada è stata percorsa da quando Hymes proponeva la necessità di sviluppare una *communicative competence* (1972). Le oscillazioni del pendolo si sono ormai ridotte in una visione integrata di uso e analisi. La dimensione del *saper fare con la lingua* si è imposta sulla semplice competenza linguistica del *fare lingua*. Nuovi metodi sviluppano la competenza linguistica in funzione di obiettivi da raggiungere (*task-based learning*). La stessa politica linguistica europea, a far tempo dai primi livelli soglia degli anni settanta e via via attraverso il libro bianco della Commissione Europea (Cresson, 1995), il trattato di Maastricht (1992), il Progetto Lingue 2000, il *Common European Framework of Reference for*

*Languages* (2001), contribuisce a ribadire la concezione pragmatica e funzionale delle lingue. Il *Framework*, inoltre, descrive nel secondo e quinto capitolo quattro competenze generali fondamentali: il sapere (*declarative knowledge*), il saper fare (*skills and know-how*), il saper essere (*existential competence*) ed il saper apprendere (*ability to learn*). Tali competenze rappresentano al contempo la base e gli obiettivi su cui sviluppare le competenze linguistico-comunicative che a loro volta, attraverso le possibilità di interazione con il mondo culturale e la realtà socio-affettiva, costituiscono una fonte di arricchimento delle competenze generali, del *saper essere* in una lingua straniera. Proprio la competenza del *saper essere*, fonte e obiettivo della crescita del cittadino plurilingue europeo, descrive l'integrazione di tutti quei fattori psico-affettivi e cognitivi che stanno alla base di qualsiasi apprendimento umano e che si possono tradurre nella realizzazione metodologica di un approccio cognitivo-emozionale. Tale approccio si propone, infatti, di privilegiare i presupposti metodologici in grado di garantire non solo lo sviluppo degli elementi formali, semantici e pragmatici della lingua, ma anche di favorire l'integrazione degli aspetti cognitivi con l'universo psico-affettivo ed emozionale dell'individuo.

Malgrado tali auspicabili prospettive, ci sembra, tuttavia, di poter rilevare nella pratica didattica una certa dissonanza. La lingua rimane troppo spesso fine a se stessa, non assunta nel suo vero ruolo attuale di strumento essenziale di comunicazione e di apprendimento in una società caratterizzata da continui rapporti reticolari con altre lingue e culture, la società globalizzata e complessa dell'era planetaria (Morin, 2000; 2001) percorsa da enormi flussi d'informazione. Osserva Coonan:

Gli approcci comunicativi, con l'attenzione data alla dimensione pragmatica e discorsuale e all'affettività dello studente, assegnano importanza ad attività comunicative significative e caratterizzate da uno scopo, svolte su materiali autentici dai contenuti interessanti e rispondenti ai bisogni linguistici dello studente. Tuttavia, i contenuti, i materiali e le attività sono proposti unicamente perché lo studente si eserciti sulla lingua. Lo studente, di norma, non ne vede la rilevanza al di fuori di questo motivo. (2002:46)

L'ambiente di apprendimento CLIL, nella sua specificità raccolta nella definizione *using languages to learn and learning to use language* (Marsh, Langé, 2000), sviluppando una prassi metodologica che integra obiettivi linguistici e disciplinari in quella che Marsh definisce *dual-focused education* (2002:66) sembra essere una possibile risposta a tale problematica.

## 1.2 Alcuni vantaggi del CLIL

L'impianto teorico-metodologico del CLIL presenta una serie di vantaggi. In primo luogo l'uso della lingua veicolare per lo studio di contenuti non linguistici favorisce l'attivazione di processi cognitivi complessi; l'integrazione di abilità linguistiche e di studio (*study skills*) favoriscono lo sviluppo di un livello di competenza CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) e non solo di tipo BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), secondo la distinzione proposta da Cummins (1984).

In secondo luogo, l'ambiente di apprendimento CLIL si avvicina ad un ambiente più naturale di apprendimento. Secondo la ormai classica teoria di Krashen (1987) si apprende lingua attraverso input purché esso sia comprensibile e collocato al grado di  $i + 1$ . In tali condizioni parte dell'input diviene *intake*, ossia una certa porzione di lingua viene assorbita dall'allievo. Tuttavia, Swain (1985) osserva che oltre all'input è necessaria la presenza di un *output comprensibile*, ben organizzato sul piano lessicale e formale. A queste condizioni l'*intake* si consolida e si realizza maggiore apprendimento (cfr. anche Coonan, 2002:188). Il problema è che tale *output comprensibile* nei normali percorsi didattici è generalmente scarso. Gli allievi, infatti, hanno poco tempo a disposizione per produrre lingua e spesso non sono nemmeno invogliati a farlo perché sanno che quanto diranno non servirà a fare qualcosa, a raggiungere qualche obiettivo, ma sarà solo un segmento di lingua presentato all'insegnante per essere valutato da un punto di vista formale, ma senza reali scopi comunicativi. Nel CLIL, invece, possono realizzarsi migliori condizioni per lo sviluppo di *comprehensible output* in quanto come osserva Mazzotta (2006:80-81).

Le condizioni di distanza e ambiguità, che nella comunicazione reale inducono gli interlocutori alla negoziazione, possono essere riprodotte nel CLIL con un approccio per compiti di tipo cooperativo [...] Nel *cooperative learning* la riuscita del compito dipende dalla condivisione delle informazioni all'interno di una coppia, di un gruppo o di più gruppi in collaborazione tra loro, ognuno dei quali realizza l'attività assegnatagli e trasmette agli altri le informazioni. Nei compiti di gruppo ogni parlante si trova, quindi, a dover modificare e adattare il suo output ad interlocutori diversi con competenze linguistiche diverse.

## 1.3 Tra input e output

Un ulteriore aspetto su cui riflettere è il concetto di *monitor*. Secondo Krashen (1985;1987) il *monitor* è un dispositivo di controllo della produzione; è il frutto dell'apprendimento conscio e strutturato che si attiva sulla base dell'esigenza del soggetto di produrre un *output* corretto. In altre parole

l'allievo ricorre a ciò che sa della lingua (al suo livello di interlingua) per vagliare la qualità del suo *output*. L'insegnamento tradizionale produce spesso, per effetto di una eccessiva attenzione agli aspetti formali, morfosintattici e normativi della lingua, un parlante con un alto livello di *monitor*. Ciò ha, per conseguenza, l'effetto di rallentare l'*output* e la capacità di interagire in contesti comunicativi normali. Il *monitor*, infatti, può essere utile nella correzione della produzione scritta o, comunque, qualora vi sia il tempo per una revisione del messaggio. Nel caso della produzione orale e dell'interazione, tuttavia, il tempo per la sua attivazione è estremamente ridotto o assente. Il parlante che, a seguito del percorso didattico e della metodologia d'insegnamento, presenta una personalità fortemente monitorante si trova a disagio e insicuro e spesso è piuttosto restio a parlare. Nel CLIL l'interazione comunicativa è incentrata su contenuti e obiettivi extralinguistici. La lingua non è il fine ultimo, ma lo strumento per raggiungere lo scopo stabilito dall'attività che si deve svolgere. In tal modo è possibile sviluppare un ambiente più naturale di comunicazione all'interno del quale l'allievo si abitua ad un comportamento linguistico meno monitorante e più funzionale alla realizzazione del compito. L'attenzione si sposta dal *come dire* al *cosa dire*, dalla forma al messaggio e in questa prospettiva è più facile assumere qualche rischio in più pur di comunicare (Coonan, 2002). Nell'interazione linguistica ci si sente parlare e ci si vede ascoltati e questo determina una scommessa nel riuscire a farsi comprendere che si rinnova ogniqualvolta si presenta un nuovo contesto comunicativo. Vedersi compresi, scoprire di poter vincere la scommessa e di riuscire un po' alla volta a comunicare il proprio pensiero significa attivare il *sensu di autoefficacia* (Bandura, 1996) che rappresenta uno degli aspetti psicologici fondamentali per rinnovare la motivazione a parlare, a *buttarsi* nella sfida comunicativa. Tale atteggiamento rappresenta senz'altro un fattore predittivo di riuscita.

#### 1.4 *La motivazione in CLIL*

Infine, consideriamo un ultimo aspetto rilevante che riguarda la motivazione. Nell'approccio comunicativo essa è tanto più presente quanto l'input è vicino agli interessi e ai bisogni comunicativi degli allievi. Tuttavia, essa è parte integrante di un percorso didattico incentrato sulla lingua. Di conseguenza spesso la produzione linguistica è una ri-produzione in un contesto comunicativo carente di autenticità. Nel CLIL invece come osserva Coonan (2002:94):

Sia l'input che l'output sono motivati. Trovano la loro giustificazione nella materia stessa, nel suo stesso apprendimento.

L'ambiente CLIL aumenta il livello di autenticità del contesto comunicativo e ciò implica un diverso tipo di motivazione. Nei normali percorsi didattici organizzati per unità didattiche il nucleo acquisizionale *globalità-analisi-sintesi* è sempre preceduto da una fase di motivazione che predispone gli allievi a ricevere l'input. Nel CLIL la motivazione è fornita dalla significatività stessa dell'attività da svolgere. Oltre alla motivazione estrinseca (strumentale) si sviluppa anche la motivazione intrinseca (integrativa) che costituisce un presupposto necessario per un apprendimento più stabile nella memoria a lungo termine.

Sulla base di queste brevi osservazioni, è possibile concludere che il CLIL, grazie alla ricchezza dei contenuti, ad un contesto educativo in cui la lingua diviene strumento e non oggetto di apprendimento e grazie ad attività significative con un alto grado di autenticità, possiede i requisiti per sviluppare in modo armonico e coerente sia gli spetti cognitivi e culturali che quelli motivazionali e psico-affettivi ed è dunque una metodologia che può essere ricondotta ad un approccio cognitivo-emozionale.

## 2. Il CLIL e la competenza lessicale

Il fatto che la lingua non sia più l'obiettivo unico finale, ma divenga il veicolo, lo strumento per l'acquisizione di contenuti extralinguistici, non significa, tuttavia, che essa svolga un ruolo marginale o comprimario. Tanto meno significa che essa possa essere acquisita solo in modo implicito per esposizione attraverso lo studio dei contenuti disciplinari. La dimensione linguistica deve essere tenuta in grande considerazione. Anche se in ambiente CLIL gli obiettivi disciplinari determinano i bisogni linguistici, non è possibile attuare fino in fondo l'integrazione tra obiettivi extralinguistici e linguistici (in altre parole si disattende la possibilità di *usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue*) se i docenti non possiedono un'adeguata consapevolezza linguistica. Un punto su cui riflettere, ad esempio, riguarda il concetto di input comprensibile (Krashen, 1987) in ambiente CLIL, un aspetto che coinvolge direttamente il concetto di competenza lessicale. È nota l'affermazione di Wilkins (1972) secondo il quale "without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed". Il lessico dunque non può essere considerato un aspetto marginale della lingua, ma deve essere posto al centro stesso del percorso didattico. Il *lexical approach* proposto da Lewis (1993;1997) propone il superamento della dicotomia tra lessico e grammatica in un approccio che vede la lingua come un organismo unitario costituito da un lessico grammaticalizzato piuttosto che da una grammatica con un lessico. Questo punto rappresenta la base per lo sviluppo di una adeguata competenza lessicale. Con tale definizione non si intende,

inoltre, la conoscenza decontestualizzata di lemmi e termini, ma si vuol porre l'accento sull'abilità di usare il complesso patrimonio lessicale di una lingua in un'ottica funzionale e pragmatica. Apprendere contenuti non linguistici attraverso l'uso della lingua veicolare non può prescindere da una consapevolezza sulla natura del lessico e del suo insegnamento. Dal livello della competenza lessicale dipende infatti la possibilità di comprendere o meno l'input. È fondamentale che il livello di competenza lessicale sia adeguato al grado di densità e complessità del testo, altrimenti la programmazione CLIL incontrerebbe subito delle difficoltà di realizzazione. Nel CLIL l'input è spesso caratterizzato da varietà linguistiche settoriali, vi si possono trovare termini appartenenti alle microlingue scientifico professionali che possono a volte rinviare a concetti astratti. È dunque importante rivolgere una breve riflessione alla natura del lessico specialistico.

### 2.1 *Il lessico e le microlingue scientifico professionali*

Ogni disciplina possiede un proprio lessico specifico. Esso si compone in primo luogo di termini specifici, ossia lemmi monoreferenziali. Ogni nuova teoria, modello, concetto si affermi in un determinato ambito scientifico richiede un lessico adeguato alla sua descrizione e connotazione. Spesso ciò avviene attraverso un processo di neologizzazione che prevede diverse possibilità. Nel linguaggio scientifico sono frequenti ad esempio i cosiddetti *composti dotti*, ossia unità lessicali in cui almeno uno dei costituenti è di origine classica, greca o latina (si pensi ai termini *antropologia*, *biologia*, ecc.) Spesso, proprio grazie alla loro derivazione classica, tali termini sono presenti in modo simile in lingue diverse. Un altro aspetto importante della neologizzazione riguarda i *forestierismi*, che comprendono due distinte categorie: i *prestiti* costituiti da elementi linguistici allogloti o lemmi appartenenti ad altre lingue e i *calchi*, ossia termini che vengono assorbiti e naturalizzati (Balboni 2000), come avviene, ad esempio, per molti termini del linguaggio informatico (*formattare*, *scannarizzare*, ecc.) o tradotti con parole già esistenti dalla lingua che li adotta (fine settimana per *week-end*). Recentemente nella lingua italiana si stanno diffondendo anche calchi parziali in cui una parte è presa da un'altra lingua (*euronight*, *volo charter*, ecc.). Inoltre bisogna tener presente tutti i processi relativi alla possibilità di creare neologismi attraverso l'uso di *affissi* e *suffissoidi*. Il discorso scientifico, inoltre, ricorre spesso all'uso di nuove metafore per descrivere nuovi concetti. Nell'economia di questo contributo non è possibile approfondire il fenomeno della neologizzazione, ma è utile farvi riferimento per una adeguata riflessione sulla natura del corpus lessicale dell'input, per pianificare eventuali attività di riflessione sul lessico e per intervenire semplificando il testo qualora presentasse un grado di difficoltà eccessivo.



## 2.2 Comprensione del testo e densità lessicale

La comprensione di un testo dipende da diversi tipi di conoscenza. Vi è una conoscenza generale (la cosiddetta enciclopedia) che riguarda le conoscenze del mondo e si organizza nella memoria semantica in schemi (o *scripts*, *frames*). Vi è una conoscenza legata al contesto e al co-testo, dunque più specifica e importante per attivare i processi di *expectancy grammar* e di inferenza. Vi è infine una competenza linguistica, relativa agli aspetti morfosintattici e testuali e alla componente lessicale. In questo paragrafo verrà presa in considerazione la competenza linguistica in funzione delle caratteristiche di densità lessicale di un testo. Si osservi la tabella 1:

Tabella 1.

Tipo lessico	N° parole	Frequenza	Copertura testo	Implicazioni metodologiche
Alta frequenza	2000	Spesso in ogni tipo di testo	Circa l'87% di un testo scolastico	Investire molto tempo nell'acquisizione di questa porzione di lessico. Assicurarsi che sia stato appreso
Lessico scolastico	800	Frequente in più tipi di testi scolastici	Circa l'8-9% di un testo scolastico	Investire molto tempo nell'acquisizione di questa porzione di lessico. Assicurarsi che sia stato appreso
Lessico microlinguistico	Tra 1000 e 2000 parole per ogni tipo di soggetto	A volte frequente in testi specialistici scientifici professionali	Circa il 3% delle parole di un testo specialistico	Studiare la materia implica conoscerne il lessico. L'insegnante della materia deve incrementare il lessico specifico e l'insegnante di lingue deve consigliare le strategie per il suo apprendimento
Lessico di bassa frequenza	Circa 123.000 parole	Non sono molto frequenti	Circa il 2% o più di ogni testo	Consigliare le strategie per l'apprendimento di queste parole, ma l'insegnante non deve investire tempo nel loro insegnamento.

Fonte: adattato da Nation, 1990:19

Come si può osservare è importante che l'allievo possieda un lessico di base di alta frequenza. I primi 2000 lemmi di alta frequenza, infatti, coprono l'87% di qualsiasi tipologia di testo scolastico, mentre invece il lessico microlinguistico copre circa il 3%. L'11-12% del corpus lessicale di un testo sarebbe dunque rappresentato dal lessico disciplinare e da quello microlinguistico. Ovviamente la percentuale varia a seconda del tipo e genere di testo. La tabella 2 presenta alcuni dati relativi a diversi tipi di input.

Tabella 2.

Livelli	Conversazione	Fiction	Giornali	Testi scolastici
1-1000	84.3%	82.3%	75.6%	73.5%
1000-2000	6%	5.1%	4.7%	4.6%
Lessico scolastico	1.9%	1.7%	3.9%	8.5%
altro	7.8%	10.9%	15.7%	13.3%

Fonte: Adattato da Nation, 2001: 17

Al di là dei numeri, a volte sterili e che possono presentare differenze a seconda dell'ampiezza e dei parametri su cui si basa l'analisi computazionale, ciò che risulta evidente, e rilevante in prospettiva CLIL, è che il lessico specialistico relativo alla disciplina non rappresenta un ostacolo insormontabile per la comprensione del testo. È necessario, tuttavia, che in sede di programmazione e di pianificazione delle attività CLIL gli insegnanti prevedano alcune attività per consolidare la conoscenza del lessico disciplinare. Si tenga presente, a tale proposito, che i termini tecnici non sono fuori dal testo e dal contesto e che il loro pieno significato è compreso anche sulla base della porzione di testo in cui compaiono. Osserva Nation:

Knowing a technical word involves knowing the body of knowledge that it is attached to. (2001:204)

E ancora:

The argument for learning technical vocabulary during reading emphasises the importance of seeing how a technical term fits into a framework of knowledge. It may thus be more revealing to also test using semantic mapping or some other measure that looks at how knowledge of a technical term is integrated into a field of knowledge. (2001:205)

La conoscenza dei termini microlinguistici non può avvenire in modo decontestualizzato, ma devono essere appresi all'interno della lingua specifica della disciplina. Un testo disciplinare, infatti, contiene una certa porzione di termini tecnici o microlinguistici, ma è anche caratterizzato da un proprio 'discorso', un linguaggio specifico di riferimento attraverso termini semi-tecnici e un'organizzazione testuale specifica. Peraltro, è possibile individuare un diverso grado di lessico terminologico (cfr. Nation, 2001). Vi sono, infatti, termini che compaiono esclusivamente nell'ambito specialistico di riferimento; ad esempio *morfema* e *lemma* sono termini che appartengono al discorso linguistico e non si trovano in altri ambiti. Vi sono poi termini che si possono trovare all'interno e all'esterno di un determinato dominio, ma con significato diverso, come nel caso di parole come *funzione*, *flessione* o *approccio*, le quali assumono un significato specifico in linguistica e glottodi-

dattica. Poi vi sono lemmi che si possono trovare sia all'interno che all'esterno di un determinato ambito disciplinare il cui significato specifico può essere desunto dal significato generico. È il caso di parole come *frequenza*, *competenza*, *abilità*, ecc. È dunque ovvio che “learning technical words is closely connected with learning the subject” (Nation, 2001:204), ma è evidente che l'apprendimento del lessico scientifico disciplinare va contestualizzato nel tipo e genere di testo che lo comprende e va presentato sulla base del diverso grado di ‘tecnicismo’ che esso presenta.

### 2.3 La soglia lessicale

Un altro aspetto rilevante per la comprensione dell'input (in questo caso ci riferiamo alla comprensione del testo scritto) è conoscere quanta porzione di testo deve essere conosciuta affinché il testo sia accessibile e si collochi al grado di  $i+1$  suggerito da Krashen (1981; 1985; 1987). Si tratta cioè di stabilire il grado di competenza lessicale necessario agli allievi per affrontare in modo proficuo le attività previste nella lezione di tipo CLIL. Secondo Laufer (1991) per poter attivare in L2 le stesse strategie di lettura e comprensione della L1 è necessario possedere un lessico di base di circa 3000 famiglie di parole (ossia tipi, non occorrenze) che tradotte in singole unità lessicali corrisponderebbero a circa 5000 parole. Ovviamente questo dato è un riferimento generale e non si riferisce a specifici domini o settori disciplinari. Tale soglia risulta valida, inoltre, indipendentemente dalle qualità attitudinali e dal livello intellettuale del soggetto:

even the more intelligent students who are good readers in their native language cannot read well in their L2 if their vocabulary is below the threshold. (Laufer 1997:24)

È dunque importante sottolineare che il fattore discriminante nell'abilità di lettura e di comprensione è costituito dalla soglia lessicale più che dalle strategie utilizzate:

...most significant handicap for L2 readers is not lack of reading strategies but insufficient vocabulary. [...] What these studies indicate is that the threshold for reading comprehension is, to a large extent, lexical. (Laufer, 1997:21)

Le 3000 famiglie di parole del lessico di base (o 5000 unità lessicali) consentono la copertura di circa il 90-95% di un testo (Laufer, 1997). Vanno prese in considerazione alcune variabili che possono incidere su questa percentuale, come ad esempio, in riferimento al CLIL, il genere e tipo di testo disciplinare, la sua lunghezza e il grado di coerenza e coesione.

Nation (2001:148) propone una tabella esplicativa (tabella 3) riguardo alle percentuali di copertura del testo e delle parole sconosciute:

Tabella 3.

Percentuale copertura testo	Numero parole sconosciute ogni 100 occorrenze	Numero righe testo ogni parola sconosciuta
99%	1	10
98%	2	5
95%	5	2
90%	10	1
80%	20	0.5

Fonte: adattato da Nation, 2001

Una copertura lessicale dell'80% del testo significa che una parola ogni 5 è sconosciuta e che vi sono circa 2 parole sconosciute ogni riga; con una copertura del 95% (che corrisponde alla soglia lessicale individuata da Laufer raggiungibile con 3000 famiglie di parole o circa 5000 occorrenze) vi sono 5 parole sconosciute ogni 100 e, conseguentemente, una parola sconosciuta ogni 2 righe. In alcuni studi la soglia per una adeguata comprensione viene innalzata al 98%. Osserva Nation (2001:148)

Learners need to know a substantial amount of vocabulary in order to read unsimplified material, especially academic text. If we relate text coverage to the strands of learning from meaning-focused input and fluency development, the learners would need to have 95% coverage for learning vocabulary from meaning-focused input, and 98-100% coverage for fluency development.

### 3. Conclusioni

Il CLIL presenta molti vantaggi sia di tipo cognitivo che affettivo. La possibilità di studiare materie disciplinari attraverso l'uso veicolare della lingua può determinare un'importante sviluppo delle strategie cognitive e delle abilità di studio favorendo una competenza di tipo CALP. L'ambiente CLIL, inoltre, promuovendo un percorso di apprendimento più naturale e autentico, consente, attraverso le attività cooperative, la socializzazione tra gli allievi, la condivisione delle conoscenze e l'abbassamento di quei fattori ansiogeni tipicamente legati ai percorsi didattici tradizionali incentrati sulla sola competenza linguistica. Tuttavia, affinché ci si possa avvalere di tali vantaggi, è necessario che lingua e disciplina siano considerate sullo stesso piano. Ciò non significa solo porre attenzione alla programmazione e alla pianificazione delle attività. Ciò implica, soprattutto, che sia l'insegnante di lingua che

l'insegnante della disciplina maturino una consapevolezza relativa al contesto linguistico specifico, ai processi di acquisizione e alle strategie glottodidattiche. Solo a queste condizioni è possibile sfruttare appieno le possibilità offerte dalla metodologia CLIL e sviluppare contemporaneamente oltre alle conoscenze disciplinari anche la competenza comunicativa e la competenza lessicale, ossia le seguenti sottocompetenze:

- *competenza linguistica* che riguarda gli aspetti morfosintattici inerenti alla forma e alla posizione delle parole descritti in precedenza;

- *competenza discorsiva* relativa alla conoscenza delle co-occorrenze e delle collocazioni, ai rapporti logico-semantiche tra le unità lessicali e alla conoscenza dei rapporti di coerenza e coesione all'interno del testo;

- *competenza referenziale* che riguarda la conoscenza del lessico relativo a diversi domini di esperienza sulla base della conoscenza del mondo e dell'enciclopedia. Consente di attivare schemi e *script* su cui si basano i processi di inferenza e l'*expectancy grammar*. È una competenza fondamentale per la comprensione. Alcuni processi di memoria, come la profondità di codifica sulla base dei livelli di elaborazione semantica (Craick, Lockhart, 1972) e l'attivazione delle reti semantiche sulla base del principio di diffusione dell'attivazione (*spread activation*) proposta da Collins e Loftus (1975) che concorrono alla comprensione di un testo durante i processi di lettura, soprattutto di tipo *top-down*, non possono attivarsi se la competenza referenziale è deficitaria, ossia se il lettore non possiede una adeguata conoscenza sull'argomento a cui si riferisce il testo;

- *competenza socioculturale* che riguarda gli aspetti relativi alla funzione e al significato delle parole. Tale competenza è alla base delle scelte di registro in base al contesto comunicativo e riguarda anche il valore culturale e affettivo (e dunque gli aspetti connotativi del significato) in relazione ai paradigmi culturali specifici di una determinata comunità linguistica;

- *competenza strategica* che riguarda in generale la capacità di mettere in atto determinate strategie per risolvere problemi di comunicazione. Rispetto all'abilità di lettura si tratta, sulla base del livello di competenza lessicale raggiunto, di utilizzare strategie per favorire la comprensione del testo, ad esempio utilizzando le informazioni contestuali per inferire parole sconosciute, oppure tentare di indovinarne il significato (*guessing*) o più in generale comprendere globalmente il significato di un paragrafo.

**Riferimenti bibliografici**

- Austin J L, 1962, *How to do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Balboni P, 1985, *Elementi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Bandura A, 1996, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson.
- Collins A.M., Loftus E.F., 1975, A spreading activation theory of semantic processing, *Psychological review*, 82.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Coonan C M, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- Craik F.I.M., Lockhart R.S., 1972, Levels of Processing: A framework for memory research, in *Journal of verbal learning and Verbal Behavior*, 11.
- Cummins J, 1984, *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hymes D, 1972, "On communicative competence", in Pride J, Holmes J, (a cura di), *Sociolinguistics*, New York, Penguin.
- Krashen S D, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Krashen S D, 1985, *The Input Hypothesis*, London, Longman.
- Krashen S D, 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Laufer B, 1992, "How much lexis is necessary to reading comprehension?", in Arnaud P, Bejoint H, (a cura di), *Vocabulary and Applied Linguistics*, London, MacMillan.
- Laufer B, 1997, "The lexical plight in second language reading", in Coady J, Huckin T, (a cura di), *Second Language Vocabulary Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lewis M, 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.
- Lewis M, 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publication.
- Marsh D, Langé G, 2000, (a cura di), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People* (testo plurilingue), Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.
- Mazzotta P, 2006, "Il CLIL nella didattica dell'italiano agli immigrati", in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Morin E, 1999a, *La tête bien faite*, Paris, Seuil, (tr. it. *La testa ben fatta. Riforma del pensiero e dell'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2000).

- Morin E, 1999b *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, (tr. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001).
- Nation I S P, 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle.
- Nation I S P, 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swain M, 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in Gass S, Madden C, (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Widdowson H, 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins D, 1972, *Linguistics in Language Teaching*, London, Arnold.

### Ulteriori suggerimenti bibliografici

- Cardona M, 2003, *Insegnare ed apprendere il lessico*, modulo telematico per il corso on-line del Laboratorio CLIL dell'Università di Venezia.
- Cardona M, 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica Editrice.
- Coonan C M, 1999, "Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa", in Balboni P, (a cura di), *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Coonan C M, 1999, "Priorities for investment in the development of CLIL", in Marsh D, Marsland D, (a cura di), *CLIL, Initiatives for the Millennium: Report of the CEILINK ThinkTank*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.
- Coonan C M, 2004, "Progettare per CLIL: una cornice di riferimento", in Serragiotto G, (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.
- Di Sabato B, Cordisco M, 2006, (a cura di), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Langé G, 2000, "Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue. Una introduzione al CLIL per genitori e giovani", in Marsh D, Langé G, (a cura di), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People* (testo plurilingue), Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.
- Marsh D, Langé G, 1999, *Implementing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.

- Marsh D, Marsland B, 1999, *Learning with Languages. A Professional Development Programme for Introducing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, UniCOM-Continuing Education Centre.
- Menegale M, 2006, “Il metodo del *team teaching* nell’approccio CLIL”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.
- Porcelli G, 2006, “Punti di incontro tra il CLIL e l’approccio lessicale”, in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un’integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, *op. cit.*
- Serragiotto G, 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Serragiotto G, 2004, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Università.
- Serragiotto G, 2006, (a cura di), *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza.



# ***Achtung! Fertig... Los!* Una proposta di percorso CLIL nella scuola primaria**

Annalisa Latela  
Università degli Studi di Bari, Italia

Il presente contributo mira a mettere in luce gli aspetti positivi emersi durante un'esperienza CLIL in lingua tedesca nella scuola primaria.

Saranno messi in evidenza l'unicità del percorso in una lingua poco diffusa nella scuola primaria, la valenza formativa e motivazionale, la trasversalità e pluridisciplinarietà dei contenuti attraverso l'uso delle frasi idiomatiche e l'utilizzo di metodologie e strumenti interattivi e multimediali.

## **1. Le ragioni della scelta**

Il desiderio di creare contesti di apprendimento stimolanti e significativi spinge gli insegnanti a cercare strategie nuove ed appropriate alle situazioni in cui operano. Ciò accade soprattutto nella scuola primaria dove l'insegnamento delle lingue straniere non può essere considerato settoriale e disciplinaristico, ma è parte integrante di un quadro unitario che si prefigge uno sviluppo armonico della personalità del discente.

L'introduzione di percorsi CLIL nella scuola primaria procede proprio in questa direzione; nel CLIL, infatti, la lingua straniera viene concepita come canale attraverso cui veicolare contenuti e argomenti che attirino l'interesse e la motivazione dei discenti, mentre il contesto scolastico diventa "un ambiente favorevole alle lingue"<sup>1</sup> in cui l'allievo impara la lingua utilizzandola.

---

<sup>1</sup> COM (2007) 554 def. del 15.11.2007: Documento di Lavoro della Commissione, Relazione sull'attuazione del piano d'azione *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*.

Il percorso CLIL che si descriverà successivamente si inserisce proprio in tale ottica; un percorso alquanto insolito, poiché realizzato in lingua tedesca in una scuola primaria della provincia di Bari, e che ha comportato delle scelte didattiche mirate. Perché la lingua tedesca? Perché le espressioni idiomatiche? Perché un CLIL?

### 1.1 *Perché la lingua tedesca?*

Una prima motivazione che merita sicuramente di essere chiarita riguarda il perché della scelta della lingua tedesca in un grado di scuola in cui, fatta eccezione per le scuole delle province di Trento e Bolzano, difficilmente questa lingua viene inserita nel curriculum. Per analizzare il perché della scarsa diffusione del tedesco nella scuola primaria bisogna fare qualche passo indietro nel tempo.

L'inserimento della lingua straniera, e del tedesco in particolare, nel curriculum della scuola primaria ha una storia abbastanza recente. I Programmi dell'85 emanati con il D.P.R. n. 104 del 12/2/1985<sup>2</sup> e la legge n. 148 del 1990<sup>3</sup> di Riforma dell'Ordinamento della Scuola Elementare ne sancirono, infatti, l'introduzione ufficiale in questo grado di scuola. La lingua tedesca dovrà, però, ancora attendere il Decreto Ministeriale del 28/6/1991, attuativo della Riforma dell'anno precedente, per essere annoverata tra le quattro lingue straniere 'più diffuse'<sup>4</sup>, oltre l'inglese, il francese e lo spagnolo, e che ogni scuola poteva decidere di insegnare in base anche alle richieste delle famiglie e alla disponibilità dei docenti:

[...] I criteri di scelta della lingua nelle varie parti del territorio devono tener conto delle reali disponibilità di docenti e tendere a garantire la possibilità di prosecuzione dell'apprendimento della stessa lingua (*ibidem*).

Paradossalmente, quindi, il decreto lasciava presagire quanto sarebbe accaduto circa l'improbabilità dell'insegnamento di lingue quali il tedesco e lo spagnolo, soprattutto a causa della mancanza di insegnanti con competenze in queste lingue, e circa la forte predominanza dell'inglese, seguito dal francese.

Anche il decreto legislativo n.59 del 2004<sup>5</sup> attuativo della legge di riforma n. 53/2003<sup>6</sup>, meglio nota come Riforma Moratti, procedeva nella stessa

<sup>2</sup> Cfr. [www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104\\_85.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf).

<sup>3</sup> Cfr. [www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148_90.html)

<sup>4</sup> Cfr. [www.unicobas.it/dm28691.htm](http://www.unicobas.it/dm28691.htm)

<sup>5</sup> Cfr. [www.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf).

<sup>6</sup> Cfr. [www.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/legge53\\_03.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/legge53_03.pdf).

direzione, decretando l'incontestato primato della lingua inglese e limitando la scelta delle lingue per l'insegnamento al solo inglese.

Una soluzione a tale drastica riduzione si è avuta, però, con l'inserimento nelle scuole ormai autonome del cosiddetto P.O.F. (Piano dell'Offerta Formativa<sup>7</sup> che, nell'ambito della progettazione curricolare ed extracurricolare della propria offerta formativa, ha dato la possibilità ad ogni scuola, partendo dalle reali esigenze dell'utenza, di diversificare l'offerta, organizzando anche corsi di lingue *ad hoc*.

Un'ulteriore possibilità è rappresentata, infine, dai cosiddetti PON (Programmi Operativi Nazionali)<sup>8</sup> che hanno consentito alle regioni dell'Italia meridionale rientranti nel noto 'Obiettivo Convergenza' di mettere in atto una serie di interventi finanziati dall'Unione Europea per migliorare il sistema d'istruzione.

Il percorso CLIL in lingua tedesca di cui si parlerà successivamente rientra sia nell'ambito del POF d'istituto che dei PON 2007-2013.

L'idea di realizzare un progetto in lingua tedesca affonda le sue radici non solo nella lettura, da parte dell'istituzione scolastica interessata, dei reali bisogni dell'utenza, ma anche nella consapevolezza della necessità di rispondere in modo concreto alle indicazioni europee in materia di insegnamento delle lingue straniere.

Il progetto *Achtung! Fertig...Los!*, infatti, ha suscitato la motivazione e l'interesse ad apprendere principalmente negli alunni che hanno parenti ed amici emigrati in Germania o nei Paesi germanofoni, una motivazione al tempo stesso di tipo intrinseco e strumentale, poiché forte era il loro desiderio di apprendere questa lingua per avere la possibilità di comunicare con nonni, zii e cugini 'tedeschi'.

Tuttavia, oltre a questa motivazione 'contingente', il percorso è stato realizzato in una lingua diversa dall'inglese, per attuare la richiesta, diffusa e pressante dell'Europa, secondo la quale

it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue<sup>9</sup>.

Dagli anni '90 ad oggi, infatti, si sono susseguiti svariati documenti programmatici pubblicati dagli organismi europei (cfr. Mazzotta, 2002; Latela, 2007), in cui venivano promossi specifici programmi operativi, piani d'azione, relazioni scientifiche che avevano come finalità comune il raggiungimento di obiettivi concreti e verificabili.

<sup>7</sup> Cfr. [www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml)

<sup>8</sup> Cfr. [www.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/news/news07/archivio07.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/news/news07/archivio07.shtml)

<sup>9</sup> Cfr. [www.europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://www.europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

Inoltre, sulla necessità di assicurare l'apprendimento della "lingua materna più altre due lingue sin da piccoli" ritornavano ben due documenti programmatici, il Piano d'azione 2004-2006 (2007)<sup>10</sup> e la Relazione sull'attuazione del Piano d'azione 2004-2006 (2007)<sup>11</sup>, in cui si sottolineava che:

assicurare l'efficacia dell'apprendimento linguistico fin dalla scuola primaria è una priorità per gli Stati membri, in quanto è a questo stadio della vita che una persona sviluppa il proprio modo di concepire le altre lingue e le altre culture e che si gettano le basi per il successivo apprendimento delle lingue.

### 1.2 Perché le espressioni idiomatiche?

Sebbene le espressioni idiomatiche siano un importante aspetto della competenza lessicale, capita spesso che esse vengano trascurate nella didassi o che compaiano in attività decontestualizzate.

Infatti, queste espressioni tendono ad essere generalmente 'evitate' nell'insegnamento della lingua straniera, almeno nelle prime fasi dell'insegnamento/apprendimento. Le espressioni idiomatiche risultano trasparenti per i parlanti nativi, ma possono risultare di difficile comprensione all'apprendente dal momento che "violano il principio di composizionalità del significato" (cfr. Cacciari, 1989) e che "il significato non è il risultato dei significati delle parole che le compongono" (*ibidem*).

Johnson-Laird (1993:ix) definisce le espressioni idiomatiche come 'the poetry of daily discourse'; tuttavia è innegabile che il più delle volte il loro significato sia oscuro e non di immediata comprensione.

Tale incomprendimento provoca in molti casi l'interruzione della comunicazione tra parlante nativo e apprendente almeno fino al punto in cui si decide di ovviare attraverso una modifica dell'enunciato e quindi una negoziazione linguistica.

Purtuttavia, l'utilizzo delle espressioni idiomatiche rappresenta una valida risorsa linguistica, in quanto offre la possibilità al parlante di esprimere concetti già esistenti, pur permettendo di creare all'interno del proprio idioletto nuove rappresentazioni del mondo.

I testi didattici, che in generale dedicano poco spazio al lessico, presentano raramente sezioni riservate al linguaggio figurato e quando sono presenti si riducono di solito a liste di forme idiomatiche con traduzione a fianco o a tecniche di *matching* o scelte multiple tra l'espressione idiomatica e la sua possibile definizione.

<sup>10</sup> COM (2003) 449 def. del 24.7.2003.

<sup>11</sup> COM (2007) 554 def. del 15.11.2007.

È importante nel processo di insegnamento stabilire dei criteri di scelta delle forme da utilizzare in classe perché le espressioni idiomatiche di una lingua sono moltissime ed è necessario un criterio di selezione che individui quelle più utili e quelle che invece è possibile trascurare.

Poiché la lingua tedesca, come del resto tutte le lingue, è particolarmente ricca di espressioni idiomatiche, la selezione delle singole espressioni all'interno degli argomenti prescelti è avvenuta mediante dei criteri quali: la frequenza d'uso, il grado di trasparenza e di similarità alla lingua madre.

Una volta stabilite alcune caratteristiche delle forme idiomatiche e una loro possibile identificazione è, inoltre, importante analizzare le strategie alle quali gli studenti ricorrono con maggiore frequenza per comprendere il significato sulla base delle informazioni contenute nel contesto. Le più frequenti sono le strategie preparatorie e le strategie inferenziali (cfr. Cardona, 2004).

### 1.3 *Perché un CLIL?*

Tra le diverse metodologie attualmente a disposizione degli insegnanti di lingue straniere il CLIL è certamente la più accreditata a livello europeo (cfr. Marsh, Wolff, 2007).

Molteplici sono, inoltre, le ragioni per cui sarebbe opportuno utilizzare l'approccio CLIL anche nella scuola primaria; prima fra tutte la perfetta rispondenza dell'impostazione CLIL ai bisogni di natura cognitiva e psicologica dei bambini nella fascia d'età compresa tra i sei e i dieci anni.

Non bisogna dimenticare, infatti, che la scuola primaria coincide con la fase 'operatoria concreta' (Piaget, 1972) durante la quale gli alunni apprendono in modo olistico, attraverso esperienze in prima persona, imparano attraverso la lingua orale e hanno bisogno di parlare di ciò che stanno facendo, mentre lo fanno.

Il CLIL risponde perfettamente a queste necessità, in quanto la maggiore contestualizzazione e autenticità delle attività didattiche proposte offrono al discente la possibilità di diventare il protagonista attivo del proprio apprendimento, costruendo significati attraverso forme dialogiche interattive, approcci globali ed esperienze pratiche. Questo motiva fortemente gli allievi, dando luogo ad un'effettiva acquisizione delle conoscenze, grazie a quella che Krashen definisce 'the rule of forgetting' (1987).

## 2. Il progetto

Il progetto *Achtung! Fertig...Los!*, descritto di seguito, è stato concepito come approfondimento, seppur in una lingua diversa e inusuale, di argomenti dell'ambito scientifico previsti dalle Unità di Apprendimento programmate all'inizio dell'anno scolastico per gruppi classe di età diverse.

### 2.1 Dati generali

Il seguente schema riporta i dati generali del progetto, quali il grado di scuola in cui è stato realizzato, la tipologia di progetto, i docenti e gli alunni coinvolti, i contenuti disciplinari, e così via.

- scuola primaria statale<sup>12</sup>;
- titolo e tipologia del progetto: *Achtung! Fertig...Los!*, progetto extracurricolare P.O.F./P.O.N;
- soggetti coinvolti: 30 alunni appartenenti alle classi terze, quarte e quinte;
- docente di LS (tedesco) con competenze informatiche;
- docente di scienze/lingua italiana;
- discipline coinvolte: scienze, lingua italiana, lingua tedesca, tecnologie informatiche;
- contenuti disciplinari:
  - il ciclo dell'acqua (*Der Wasserkreislauf*) – classi terze e quarte;
  - il corpo umano (*Der menschliche Körper*) – classi quinte;
  - le espressioni idiomatiche sull'acqua e sul corpo umano;
  - presentazioni *Power point*.
- progettazione del percorso CLIL sulla base della programmazione delle discipline coinvolte;
- momenti di insegnamento individuale, alternati ad altri in compresenza tra l'insegnante di disciplina e quella di LS;
- durata del progetto: 30 ore, di cui 20 con percorso CLIL;
- materiali autentici e didattizzati dalle insegnanti;
- alternanza L1 (lingua italiana) e LS (lingua tedesca). L'italiano è stato utilizzato soprattutto in fase iniziale per facilitare la comprensione, in quanto gli alunni non conoscevano la lingua tedesca;
- semplici verifiche di comprensione e produzione orale e scritta, valutazione del contenuto delle presentazioni PP realizzate dagli alunni.

---

<sup>12</sup> Scuola primaria statale "M.Jones"- III C.D. Monopoli (BA).

## 2.2 Articolazione e descrizione del progetto

Nella fase preparatoria di progettazione si è tenuto conto del fatto che gli studenti non avevano mai studiato il tedesco e che era necessario, volendo attuare un percorso CLIL, creare effettivi raccordi con la programmazione della disciplina. Pertanto, il percorso è stato articolato in diverse fasi:

- 1° fase: *warm up*, strutture linguistiche di base (10 h)
- 2° fase: elicitazione del progetto e delle sue finalità; percorso CLIL (20 h);
- 3° fase: verifica – valutazione.

Durante i primi incontri, si è cercato di proporre, come fase di riscaldamento, del materiale autentico che serviva a mettere gli alunni in contatto immediato con la Germania e la lingua tedesca, a contestualizzare la situazione, a richiamare conoscenze acquisite, a rendere più facile l'approccio alla nuova situazione e a sollecitare la curiosità. Era importante, infatti, che gli alunni, sin dalla prima ora di lezione, si rendessero conto che avrebbero potuto imparare la lingua in modo facile e divertente e che la nuova realtà che la lingua gli proponeva era ricca di stimoli interessanti. Pertanto, si è cercato di recuperare le informazioni e le conoscenze che gli alunni sicuramente possedevano, come nomi di località, di personaggi, di marchi commerciali ed automobilistici e così via. Sono state poi presentate semplici strutture linguistiche per presentarsi, dire e chiedere l'età e la nazionalità, saper denominare i colori, i numeri, i cibi, le parti del corpo. Questa parte era sicuramente, trattandosi di un corso base di lingua, necessaria e propedeutica.

Gli incontri successivi sono serviti, quindi, ad elicitare il progetto e le sue finalità; agli alunni è stato spiegato non solo in che cosa consiste il CLIL, ma anche le modalità per sviluppare percorsi adeguati alla loro diversa età (otto, nove e dieci anni). La disciplina scelta e comune a tutti era scienze, mentre gli argomenti sono stati diversi: il ciclo dell'acqua per gli alunni di terza e quarta e il corpo umano per quelli di quinta.

Gli alunni hanno dapprima schematizzato in classe le conoscenze necessarie sia in lingua italiana che tedesca sui diversi argomenti, poi hanno creato un glossario illustrato.

In un secondo momento, quando gli studenti avevano già familiarizzato con gli argomenti, per mezzo di semplici frasi in lingua straniera, si è proceduto, attraverso un'attività di *brainstorming*, a chiedere loro se sapessero che cosa fosse un'espressione idiomatica. Una volta avuto il riscontro a tale domanda è stato concesso un po' di tempo per far scrivere loro su un foglio tutte le espressioni idiomatiche che conoscevano in italiano e/o di uso frequente nella loro famiglia o tra gli amici.

Successivamente, si è proceduto, attraverso una presentazione *Power point* ad illustrare il significato di espressione idiomatica. Questa attività di presentazione ha svolto una valida azione catalizzatrice della curiosità e dell'interesse del gruppo nei confronti di un argomento che comunque era stato già affrontato in italiano.

Naturalmente, si è avuto cura di scegliere e selezionare delle espressioni idiomatiche tedesche simili a quelle in lingua italiana, già analizzate in classe quali *perdere la testa/den Kopf verlieren*; *mettere la mano sul fuoco/ für jemanden die Hand ins Feuer legen*; *avere l'acqua alla gola/ Ihr steht das Wasser bis zum Hals*.

La comprensione dell'*input* è stata guidata in ogni passaggio per permettere agli alunni di comprendere dapprima il significato letterale dell'espressione idiomatica, in quanto alcune parole presenti nella presentazione risultavano di difficile comprensione e avrebbero impedito la comprensione metaforica dell'espressione idiomatica stessa.

Negli incontri successivi è stato necessario contestualizzare ogni singola espressione. Gli alunni cercavano, con la guida dell'insegnante, di dare un senso alle espressioni idiomatiche considerate, cercando di calarle in contesti reali.

In seguito, si è proposto di scegliere una delle espressioni idiomatiche presentate e di farla rappresentare graficamente. Si è ritenuto giusto dare importanza a tale esercizio manuale e creativo, poiché esso permette all'alunno di riflettere contemporaneamente sulla dimensione letterale e metaforica dell'*idiom*, rendendo la memorizzazione dell'*input* di più facile attuazione proprio grazie all'impiego delle varie intelligenze (cfr. Gardner, 1996). È stato, inoltre, spiegato ai ragazzi che i loro elaborati sarebbero stati finalizzati all'esecuzione in classe di un gioco e alla realizzazione di un *idiom book*.

Il gioco consisteva nel formare dei gruppi di 4-5 persone. Ogni gruppo presentava a turno un disegno che rappresentasse il significato letterale dell'espressione idiomatica scelta che gli altri gruppi dovevano indovinare. Chi indovinava più *idioms* vinceva.

Infine, gli alunni si sono recati nel laboratorio multimediale dove ciascuno ha potuto realizzare una presentazione *Power point* sugli argomenti di studio. Tutte le presentazioni sono state poi raccolte in un unico CD-ROM che ha costituito un *idiom book*.

Per quanto concerne la verifica, data la natura del *topic*, si è deciso di somministrare delle prove in prevalenza strutturate (scelta multipla e V/F). Nel corso dell'intero progetto si è tenuto conto del grado di partecipazione e motivazione dei singoli alunni e dello sviluppo delle capacità linguistiche; inoltre, sono state prese in considerazione la correttezza grammaticale e lessicale e l'appropriatezza nell'uso delle espressioni idiomatiche.



Nella valutazione finale si è tenuto conto non solo dei risultati ottenuti dal *testing*, ma anche delle modalità di svolgimento complessivo delle attività svolte in classe e, soprattutto, delle presentazioni *Power point* realizzate.

La verifica condotta attraverso la realizzazione di prodotti digitali ha avuto positive ricadute da più punti di vista. Oltre al naturale entusiasmo derivante dall'uso delle tecnologie multimediali, è stato possibile verificare la comprensione delle diverse espressioni idiomatiche propinate, il loro uso e la loro contestualizzazione; è stata valutata, inoltre, anche la quantità e qualità delle informazioni relative al contenuto disciplinare, nell'ottica di una 'valutazione integrata di contenuti e lingua' (cfr. Serragiotto, 2006:213) tipica del percorso CLIL.

### 3. Conclusioni

Il percorso CLIL in lingua tedesca *Achtung! Fertig...Los!* è soltanto uno dei possibili esempi di attuazione di apprendimento veicolare di lingua e contenuti ed è la prova evidente che il tedesco, contrariamente a quanto si è portati a pensare, può essere appreso con facilità anche dai discendenti della scuola primaria.

È auspicabile, quindi, che le scuole continuino, nell'ambito della loro offerta formativa, a promuovere occasioni diversificate di apprendimento linguistico; la conoscenza di altre lingue, oltre la lingua madre e l'inglese, dovrebbe essere incentivata sin dalla scuola primaria. Ciò, oltre ad avere innegabili risvolti positivi da un punto di vista cognitivo e neurolinguistico, favorirebbe lo sviluppo di un legame inscindibile tra conoscenze linguistiche ed educazione interculturale.

L'uso del CLIL, quindi, diventa strategico per il conseguimento del plurilinguismo, come sottolinea lo stesso Marsh (Marsh, Langé, 2000):

We know that there are social, economic, cultural and ecological advantages to be gained through promoting plurilingualism through language learning right across our societies. CLIL offers one additional means by which to give our youngsters the opportunities to develop their capacity to use language and to reap the benefits in their present and future lives.

Questa, dunque, la strada da percorrere se si vuole che l'obiettivo strategico per l'Europa elaborato nella Strategia di Lisbona del 2000<sup>13</sup> di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" si trasformi in effettiva realtà, piuttosto che rimanere uno dei tanti, ricorrenti *slogan* della società attuale.

---

<sup>13</sup> Cfr. [eur-lex.europa.eu/it/dossier/dossier\\_13.htm](http://eur-lex.europa.eu/it/dossier/dossier_13.htm)

## Riferimenti bibliografici

- Cacciari C, 1989, “La comprensione delle espressioni idiomatiche. Il rapporto tra significato letterale e significato figurato”, in *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 16.
- Cardona M, 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica Editrice.
- Gardner H, 1996, *Formae Mentis*, Milano, Feltrinelli, (trad. it.).
- Johnson-Laird P N, 1993, “Foreword”, in Cacciari C, Tabossi P, (a cura di), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen S D, 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Marsh D, Langé G, 2000, (a cura di), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to Content and Language integrated Learning for Parents and Young People*, UniCOM, University of Jyväskylä, Finland.
- Marsh D, Wolff D, 2007, (a cura di), *Diverse Contexts, Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, 4, Frankfurt, Peter Lang.
- Mazzotta P, 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.
- Piaget J, 1972, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi.
- Serragiotto G, 2006, “La valutazione nel CLIL: format e griglie”, in Coonan C M, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Atti del Convegno CLIL, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

## Sitografia

- COM (2003) 449 def. del 24.7.2003: Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006*. [http://ec.europa.eu/education/multiling/introduction\\_extra.cfm?lang=IT](http://ec.europa.eu/education/multiling/introduction_extra.cfm?lang=IT)
- COM (2007) 554 def. del 15.11.2007: Documento di Lavoro della Commissione, *Relazione sull'attuazione del piano d'azione Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_it.pdf).
- Latela A, “Content and language integrated learning: un nuovo orientamento glottodidattico a favore della pluralità linguistica”, in *Studi di Glottodi-*

*dattico*, 2007, 1, reperibile on line al sito <http://www.glottodidattica.net/Indice1.asp>.

[www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104\\_85.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf).

[www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148_90.html)

[www.unicobas.it/dm28691.htm](http://www.unicobas.it/dm28691.htm)

[www.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf).

[www.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/legge53\\_03.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/legge53_03.pdf).

[www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml)

[www.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/news/news07/archivio07.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/news/news07/archivio07.shtml)

[europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

[eur-lex.europa.eu/it/dossier/dossier\\_13.htm](http://eur-lex.europa.eu/it/dossier/dossier_13.htm)

# **CLIL e sviluppo della competenza lessicale. Valutazione delle metodologie e delle strategie adottate dagli insegnanti di lingua nelle scuole pugliesi**

Angela Lucatorto  
Università degli Studi di Bari, Italia

Il presente contributo è il risultato di una fase del progetto di ricerca CO-FIN-PRIN che ha visto coinvolte l'Università Ca' Foscari di Venezia<sup>1</sup> e l'Università di Bari<sup>2</sup>.

Lo scopo della ricerca di Bari è stato quello di analizzare e valutare i dati circa l'insegnamento del lessico e la valutazione della competenza lessicale rispetto alle metodologie e alle strategie adottate dagli insegnanti di lingua straniera delle scuole medie pugliesi di primo e secondo grado. A tal scopo è stato predisposto un questionario online (Allegato A) che, grazie anche alla collaborazione dei dirigenti scolastici e dei Presidi, è stato distribuito in tutte le scuole Pugliesi. L'analisi statistica successiva ha fornito dati circa il contesto di insegnamento del lessico. L'età dei docenti e gli anni di insegnamento sono stati, così, rapportati all'approccio utilizzato e alla disponibilità degli stessi insegnanti ad adottare nuove metodologie; i materiali didattici di cui si avvalgono i docenti e le metodologie scelte per la prassi didattica sono stati confrontati con le attività preferite durante le verifiche e durante la valutazione della competenza lessicale. Attraverso l'analisi dei risultati, dunque, si è potuto definire un quadro della situazione dell'insegnamento del lessico in Puglia anche in ambito CLIL.

---

<sup>1</sup> Responsabile scientifico dell'unità locale Università Ca' Foscari Venezia nonché coordinatore scientifico nazionale: Carmel Mary Coonan.

<sup>2</sup> Responsabile scientifico dell'unità locale Università di Bari: Mario Cardona.

Un primo importante dato riguarda il numero dei questionari compilati e che sono pervenuti. La scelta di un questionario online trova le sue ragioni nella facilità della compilazione da parte dei docenti e soprattutto nella facilità di consegna dello stesso. Le domande poste, inoltre, permettevano risposte veloci e che garantissero ai docenti un dispendio di tempo estremamente limitato per la compilazione. Nonostante ciò e nonostante il questionario sia pervenuto a tutte le scuole medie di primo e secondo grado della Puglia, pochissimi sono gli insegnanti che hanno contribuito alla ricerca. Se si considerano i dati ottenuti da fonte ISTAT<sup>3</sup> circa il numero di scuole nel 2006, è palese quanta poca collaborazione continui ad esserci tra scuola e ricerca anche per argomenti strettamente legati al miglioramento della didattica.

Come si desume dai dati riportati nelle tavole 4 e 6 (Allegato B) dell'ISTAT, il numero totale di scuole secondarie di primo e secondo grado della Regione Puglia ammonterebbe a 938 e, purtroppo, solo 112 docenti in tutta Puglia hanno collaborato ad una ricerca utile soprattutto agli insegnanti e al miglioramento della didattica in Italia. I risultati della ricerca che verranno qui esposti, dunque, devono tener conto di questo importante fattore.

## **1. I risultati del questionario**

I macro temi in cui si sono suddivisi i dati sono quattro e riguardano il profilo del docente, l'insegnamento del lessico, il testo di studio adottato in classe e le tecniche didattiche preferite per l'insegnamento della lingua straniera. In questa sede si presenteranno essenzialmente i risultati di maggiore interesse.

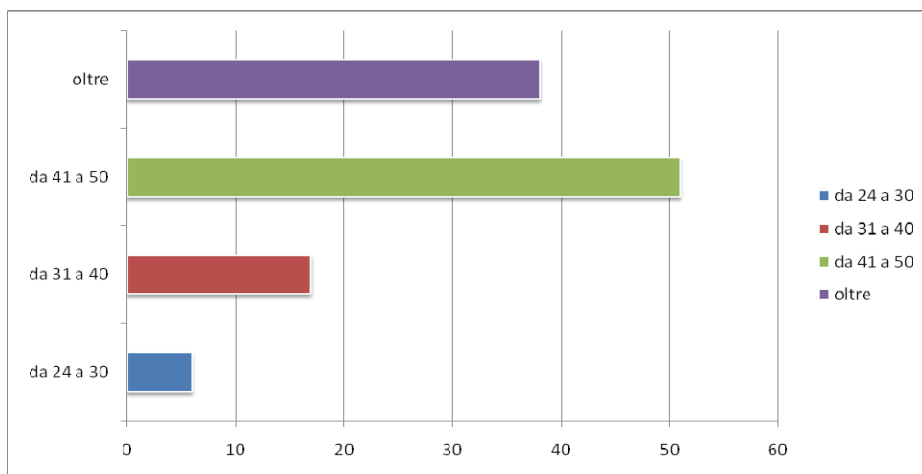
### *1.1 Il profilo del docente*

Il grafico 1 mostra immediatamente quale sia la fascia di docenti che ha in più larga misura contribuito alla ricerca.

---

<sup>3</sup> [http://www.istat.it/lavoro/sistema\\_istruzione/tavolescolastico.html](http://www.istat.it/lavoro/sistema_istruzione/tavolescolastico.html)

Grafico 1.



Sono gli insegnanti *over* quaranta che hanno inviato il maggior numero di risposte, mentre sono pochissimi i questionari ricevuti dalle giovanissime leve. Ci si è chiesto se la causa risieda nella poca volontà o se nella scuola italiana sia preponderante la presenza di insegnanti ‘anziani’. Confrontando i nostri dati con quelli presenti sul sito della *uilscuola*<sup>4</sup>, si evince che oltre la metà degli insegnanti italiani ha oltre cinquanta anni e che, in questo senso, siamo molto al di sotto della media europea. Essere *over* 50 è davvero uno svantaggio per la scuola italiana? In questo periodo in cui molto si discute sulla classe docente, grande rilevanza sta avendo anche l’età dei nostri insegnanti che sono considerati troppo vecchi, come sottolinea anche un articolo di Flavia Amabile “Fioroni: studenti fin troppo ignoranti, i docenti devono aggiornarsi” pubblicato su *La Stampa* del 21 Dicembre 2007. Premettendo che lo studio condotto era incentrato sull’insegnamento delle lingue straniere, concentrandosi più in particolare sull’insegnamento/apprendimento della lingua attraverso la metodologia CLIL, stupisce come solo cinque insegnanti di liceo linguistico su 112 si siano prestati a collaborare alla nostra ricerca (grafico 2). Il maggior numero di risposte sono pervenute dagli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, anche se con una percentuale di scarto rispetto agli insegnanti della scuola media di primo grado non eccessivamente alta (grafico 3).

<sup>4</sup> <http://www.uil.it/UIILSCUOLA/web/notizie/ricerche/pensioni2005/comunicato.htm>

Grafico 2.

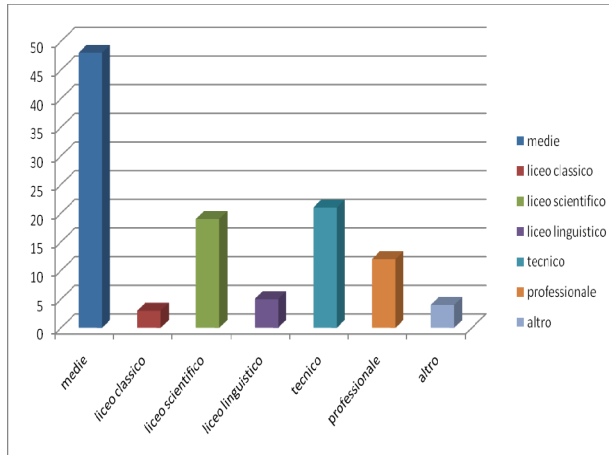
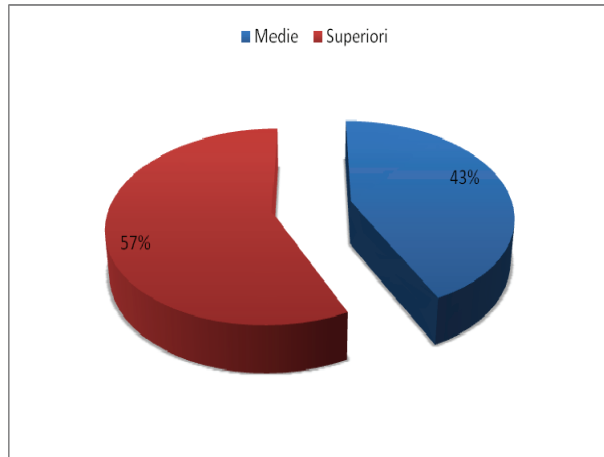


Grafico 3.

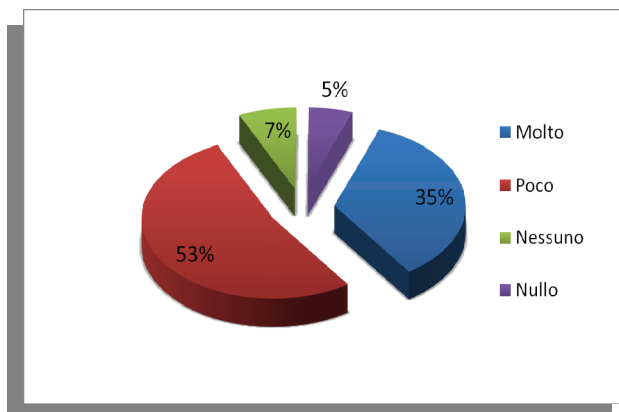


### 1.2 Insegnamento del lessico

Il *Lexical Approach* proposto da Lewis (1993; 1997) per l'insegnamento delle lingue straniere ha posto l'apprendimento del lessico al centro di quello che rientra a tutti gli effetti tra gli approcci comunicativi. La lingua viene, così, considerata un lessico grammaticalizzato e non una grammatica lessicalizzata sottolineando l'importanza della conoscenza delle parole per un apprendimento più efficace della lingua straniera. Nonostante ciò, solo il 15 % dei docenti che hanno risposto alle nostre domande dedica più di cinque ore in un solo mese all'insegnamento del lessico, il 42% solo due o tre ore mensili, mentre il 35 % dice di occuparsene dalle tre alle cinque ore. Ancora

troppo poco tempo, dunque, e poca attenzione è data alle parole e sono gli stessi docenti che ammettono essere insufficiente il tempo da loro dedicato all'insegnamento delle parole (grafico 5). Ci si chiede, dunque, perché non vengano aumentate le ore di insegnamento del lessico dato che sono loro stessi a reputare non adeguato il tempo ad esso dedicato. Inoltre pochissima attenzione è dedicata ad un aspetto linguistico e al tempo stesso culturale di una lingua straniera: il linguaggio figurato. Le espressioni idiomatiche sono una delle manifestazioni linguistiche più profonde e rappresentative della cultura che una lingua veicola. Il loro significato è di semplice accesso per un parlante nativo, ma può essere incomprensibile per uno straniero. Nonostante ciò il 53% dei docenti dice di dedicare poco tempo al suo insegnamento e il 7 % addirittura non affronta questo aspetto linguistico e culturale della lingua (grafico 4).

Grafico 4.



### 1.3 Il testo di studio

Perché un insegnamento possa essere efficace un grande ruolo e un forte contributo deriva dal libro di testo usato. Dopo aver indagato sulla frequenza di insegnamento del lessico da parte dei docenti, è stato domandato loro se all'interno del libro di testo ci fosse una sezione ad esso dedicato e, soprattutto, se fosse sufficiente. Ricordando la risposta da loro fornita circa il tempo dedicato all'insegnamento del lessico stupisce come, in questo caso, gli insegnanti reputino sufficiente lo spazio ad esso dedicato all'interno del libro di studio. Una risposta in netto contrasto rispetto alla precedente in cui la maggior parte di loro riteneva lo spazio dedicato al lessico inadeguato e insufficiente (grafico 6). Questo indurrebbe a pensare che la compilazione del



questionario sia stata effettuata senza prestarvi la giusta attenzione, il che rende i dati ottenuti poco attendibili.

Grafico 5.

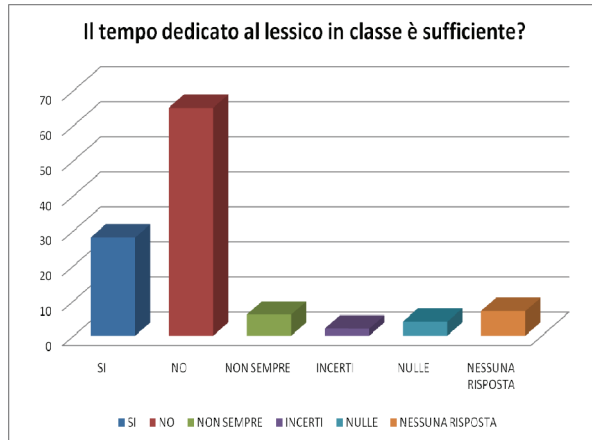
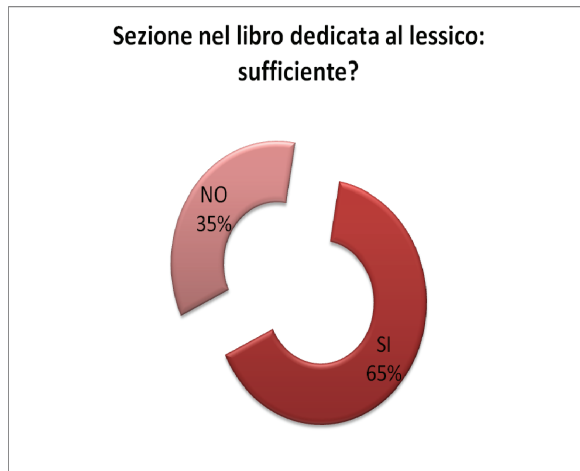


Grafico 6.



Stando alle statistiche ISTAT, continua ad aumentare il numero di studenti stranieri in Italia e questo avviene anche nella regione pugliese seppur non in modo marcato come in altre regioni (Cfr. Allegato B, tavola 14)

Per uno studente straniero in Italia, la cui lingua madre già differisce dalla lingua parlata abitualmente nell'ambiente di apprendimento, diviene difficile studiare una terza lingua attraverso la L2. Così ci si è domandati se, per lo meno, vi fosse all'interno dei libri di testo uno spazio dedicato al lessico per non italofoeni e il 92% dei docenti ha affermato che non è presente.

#### 1.4 *Tecniche didattiche*

Lo studio condotto dall'unità di ricerca di Bari mirava a comprendere ancora altri aspetti della didattica delle lingue in Puglia. Si è così svolta un'indagine circa le metodologie e le tecniche preferite dai docenti per le loro lezioni, i materiali che maggiormente vengono utilizzati e le tecniche di verifica più frequenti. Tra le tecniche maggiormente usate per l'insegnamento del lessico durante le lezioni l'uso delle immagini è certamente il preferito, seguito dalle attività di abbinamento e completamento. Tra le tecniche meno usate ci sono l'uso di poster, il diario, la lista di vocaboli e il dettato.

Per quanto riguarda le tecniche più usate in fase di verifica, la preferita è sicuramente quella del *role play*, seguita dal questionario, dalla traduzione, dalla composizione e infine dal vero o falso.

#### 1.5 *L'età degli insegnanti e i materiali usati*

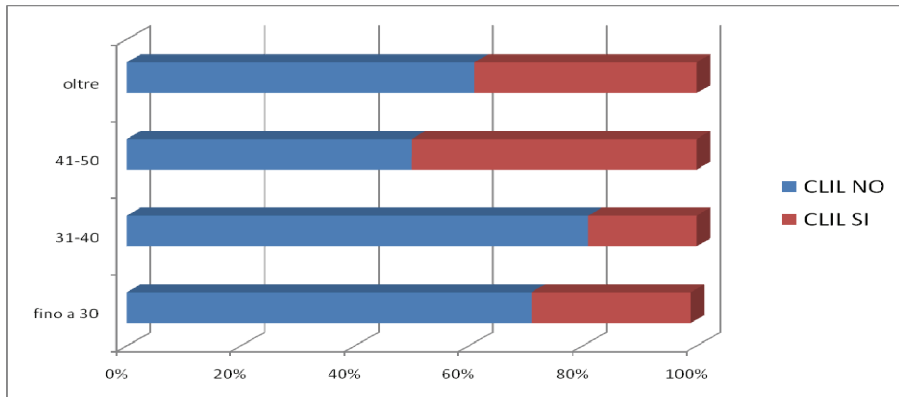
Per comprendere quanto la scelta dei materiali fosse legata alla maggiore o minore età dei docenti, nel questionario si era indagato sui supporti utilizzati oltre il libro di testo per le loro lezioni gli insegnanti. Stupisce la constatazione che più anziani sono i docenti, più le nuove tecnologie vengono preferite.

I docenti compresi fra i 31 e i 40 anni, infatti, usano meno i supporti tecnologici rispetto ai colleghi più anziani che, al contrario, pare li preferiscano. Questo porta a credere che la proporzione secondo cui ad una maggiore età corrisponde una minore conoscenza e un minore utilizzo delle *new technologies* non sarebbe esatta.

#### 1.6 *Metodologia CLIL e il Lexical Approach*

Gli ultimi grafici che vengono qui presentati mostrano il quadro principale della situazione dell'educazione linguistica in Puglia e della conoscenza delle nuove metodologie di insegnamento. Ancora troppo pochi (grafico 7) conoscono il *Lexical Approach* e la modalità CLIL e quanti hanno nozioni di esse le adoperano poco o affatto.

Grafico 7.



Non vi è, poi, un legame in questo caso tra la conoscenza delle nuove metodologie e l'età dei docenti. Tra le ragioni addotte dai docenti circa il mancato uso della metodologia CLIL in classe vi è la scarsa disponibilità dei colleghi al cambiamento dei propri percorsi e delle proprie metodologie, l'eccessiva mole di lavoro per la progettazione di un percorso e la scarsità di materiali già pronti da utilizzare in classe. C'è poi chi ritiene il CLIL molto interessante, ma nonostante abbia frequentato un corso di perfezionamento per imparare ad utilizzare questo nuovo modo di insegnare lingua e contenuto in classe, alla fine non lo utilizza.

## 2. Conclusioni

L'ambiente scolastico e l'ambiente universitario sono ancora molto distanti l'uno dall'altro e c'è ancora poca collaborazione nonostante il fine li accomuni. La dimostrazione è data dal numero esiguo di questionari pervenuti per la ricerca finanziata dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica in rapporto al numero di insegnanti di lingua presenti nella Regione Puglia. I dati, inoltre, indicano che pochi docenti continuano ad aggiornarsi e, laddove l'aggiornamento è presente, ai fini didattici poco cambia poiché ciò che viene appreso non viene a tutti gli effetti applicato. Ciò che manca per una crescita dell'uso delle metodologie CLIL e del *Lexical Approach* è innanzitutto una conoscenza dell'argomento che potrebbe essere colmata attraverso Convegni, Corsi di perfezionamento e aggiornamenti continui. Questo, però, non basta. Tra i commenti degli insegnanti vi erano lamentele circa l'eccessiva teoricità dei corsi che, alla fine, non fornivano reali basi pratiche circa la creazione dei nuovi percorsi di insegnamento e diviene per tale mo-

tivo estremamente difficile portare queste esperienze in classe. I materiali per l'insegnamento di lingua e contenuto già pronti, infine, non sono presenti e questo comporta un dispendio di tempo notevole per la progettazione e la preparazione dei corsi.

### **Riferimenti bibliografici**

Lewis M, (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications.

Lewis M, (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Hove Language Teaching Publications.

## Allegato A

Un questionario-esempio compilato da un docente.



**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BARI**  
 FACOLTA' DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE  
 DIPART. DI PRATICHE LINGUISTICHE E ANALISI DI TESTI  
**PROF. MARIO CARDONA**  
**CATTEDRA DI GLOTTODIDATTICA**  
 70122 BARI - VIA GARRUBA, 6

Codice Pratica 9

Data Inserimento 27/03/07

Ora inserimento 11.57.01

Anni di insegnamento (di ruolo e non di ruolo)	15
La sua fascia di età	31-40
Tipo di scuola in cui insegna attualmente:	scuola media
Lingua/e di insegnamento	inglese e francese
Classi di insegnamento	1-2-3 media
Numero complessivo alunni a cui insegna	170
1. Ore mensili di lingua per ogni classe	10
2. Tempo complessivo dedicato allo sviluppo del lessico nell'arco di un mese:	da 3 a 5 ore
3. Ritieni il tempo indicato al punto 2 sufficiente a sviluppare negli allievi una buona competenza lessicale?	credo di sì. Ritengo che il numero totale delle ore di lingua francese (2 per settimana) siano del tutto insufficienti per una conoscenza anche minima della lingua.
4. Quali tecniche e attività didattiche utilizza per far apprendere il lessico?	

01) - Abbinamento (due liste di parole o semi-frasi mescolate a caso da accoppiare)	Spesso
02) - Campi semantici (inclusione/esclusione)	Qualche volta
03) - Cloze	=====

CLIL E SVILUPPO DELLA COMPETENZA LESSICALE.

04) - Completamento (inserimento di parole mancanti per completare frasi oppure completamento di parole prive della parte terminale)	Qualche volta
05) – Composizione	Qualche volta
06) - Cruciverba, crucipuzzle	Spesso
07) – Dettato	Mai
08) - Diario/ agenda	Mai
09) – Griglie	Molto spesso
10) – Immagini	Spesso
11) - Incastro (riordino delle battute di un dialogo)	Spesso
12) - Matching (immagini con una lettera da accoppiare a testi con un numero)	Spesso
13) - Mnemotecniche (parola chiave, parola aggancio, tecnica dei loci)	Mai
14) – Poster	Mai
15) – Questionario	Molto spesso
16) – Riassunto	Mai
17) - Riordino (di lettere, parole o frasi in sequenza casuale)	Spesso
18) - Ripetizione di liste di vocaboli con traduzione	Spesso
19) - Role Play, dialoghi	
20) - Scelte multiple	Qualche volta
21) - Test performativo (eseguire istruzioni, per esempio un disegno)	Mai
22) - Traduzione (di parole o frasi)	Spesso
23) - Trasformazione (di genere e numero)	Molto spesso
24) - Trovare l'errore o l'intruso	Spesso
25) - Uso del dizionario	Qualche volta
26) - Vero/falso	Molto spesso
27) - Brainstorming, spidergram, cluster	Qualche volta
28) - Mappe concettuali	Qualche volta
29) - Ricopiare le parole con traduzione a fianco	Molto spesso
30) - Se si utilizzano altre tecniche o attività specificarlo di seguito :	

5. Gli studenti hanno un quaderno o una rubrica che utilizzano solo per le parole o espressioni nuove? SI

6. Nelle attività sul lessico quanto spazio dedica alle forme idiomatiche e al linguaggio figurato? Molto perché

7. Compie attività di verifica della competenza lessicale? SI

Se sì, quali criteri di valutazione utilizza per verificare la competenza lessicale acquisita?	Accuratezza formale	SI
	Abilità pragmatica	SI
	Appropriatezza del registro e delle varietà	NO
	Capacità di raggiungere l'obiettivo richiesto	NO
	Pronuncia	SI
	Altro	

8. Quali tecniche di verifica preferisce utilizzare per valutare la competenza lessicale? (può riferirsi all'elenco di tecniche riportate al punto 4)

Traduzione (di parole o frasi) Trasformazione (di genere e numero) , Cruciverba

9. Nel libro di testo adottato è presente una sezione sul lessico?	SI	
Se sì, ritieni che sia sufficientemente ampia e ben strutturata?	SI	
10. Oltre al libro di testo quali altri materiali o sussidi didattici utilizza per lo sviluppo del lessico?	Nessuno: Testi integrativi autentici (giornali, pubblicità, fumetti, ecc.): Cartelloni o poster da appendere in classe: Cassette Audio: Video: Registrator: Computer: Altro:	SI NO NO NO NO NO
11. Il libro di testo adottato prevede una differenziazione tra lessico di alta frequenza, lessico di bassa frequenza e lessico di tipo microlinguistico?	NO	
12. Secondo lei le attività presenti nel libro di testo per l'espansione del lessico sviluppano maggiormente le abilità produttive o ricettive?	Le abilità ricettive	
13. Nel percorso didattico c'è una differenziazione nell'insegnamento del lessico per gli studenti non italofoeni?	NO	
Se sì di che tipo?		
14. Conosce l'approccio lessicale (lexical approach)?	NO	
Se sì, ne ha fatto esperienza? Cosa ne pensa?		
15. Conosce la metodologia CLIL (Content Language Integrated Learning)?	NO	
Se sì, ne ha fatto esperienza? Cosa ne pensa?		

## Allegato B

Tavola 4. Scuole secondarie di primo grado: scuole, classi, alunni, ripetenti e insegnanti

Anno scolastico 2006-2007							
REGIONI	Scuole	Classi	Alunni		Ripetenti		Insegnanti (a)
			Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine	
Puglia	437	6.283	137.994	66.198	2.743	857	15.812
ITALIA	7.904	82.975	1.730.031	827.418	46.055	14.116	211.078
Nord	3.353	32.876	699.935	334.746	16.782	4.837	83.437
Centro	1.354	14.702	311.192	149.111	7.451	2.198	35.717
Mezzogiorno	3.197	35.397	718.904	343.561	21.822	7.081	91.924

*Fonte:* elaborazioni Istat su dati del Ministero della pubblica istruzione  
(a) Dati provvisori. I valori si riferiscono all'anno scolastico 2004-2005

Tavola 6. Scuole secondarie di secondo grado: scuole, classi, studenti, ripetenti e insegnanti

Anno scolastico 2006 2007							
REGIONI	Scuole	Classi	Studenti		Ripetenti		Insegnanti (a)
			Maschi e femmine	Femmine	Maschi e femmine	Femmine	
Puglia	491	10.835	228.979	111.319	12.505	4.010	24.892
ITALIA	6.664	134.578	2.735.135	1.338.418	172.035	59.481	306.206
Nord	2.549	51.040	1.035.010	513.483	62.897	21.910	116.587
Centro	1.263	25.263	511.066	250.024	30.012	10.316	57.321
Mezzogiorno	2.852	58.275	1.189.059	574.911	79.126	27.255	132.298

*Fonte:* elaborazioni Istat su dati del Ministero della pubblica istruzione  
(a) Dati provvisori. I valori si riferiscono all'anno scolastico 2004-2005  
(b) Per la provincia autonoma di Bolzano i dati relativi a scuole, classi, studenti e insegnanti sono di fonte ASTAT - Istituto Provinciale di Statistica e comprendono anche gli iscritti alle prime e seconde classi delle scuole professionali riconosciute per l'adempimento dell'obbligo di istruzione (Legge Finanziaria 2007, comma 623)



**Tavola 14. Alunni con cittadinanza straniera per ordine scolastico e regione - Anno scolastico 2006-2007**

REGIONI	VALORI ASSOLUTI				PER 100 ISCRITTI			
	Infanzia	Primaria	Second. I grado	Second. II grado	Infanzia	Primaria	Second. I grado	Second. II grado
Piemonte	9.518	18.834	10.669	9.409	8,7	10,2	9,6	5,8
Valle d'Aosta/ Vallée d'Aoste	262	367	194	187	7,4	6,6	6,0	3,9
Lombardia	25.343	47.113	26.575	22.489	9,6	10,8	10,5	6,2
Trentino-Alto Adige	2.601	4.122	2.431	1.638	8,1	7,6	7,5	4,1
<i>Bolzano/Bozen</i>	<i>1.057</i>	<i>1.690</i>	<i>1.003</i>	<i>685</i>	<i>7,0</i>	<i>6,0</i>	<i>6,0</i>	<i>3,6</i>
<i>Trento</i>	<i>1.544</i>	<i>2.432</i>	<i>1.428</i>	<i>953</i>	<i>9,0</i>	<i>9,2</i>	<i>9,2</i>	<i>4,6</i>
Veneto	12.305	24.388	14.440	10.758	9,1	10,8	11,0	5,6
Friuli Venezia Giulia	2.272	4.483	2.628	2.549	7,6	9,1	9,1	5,5
Liguria	2.520	5.290	3.581	3.877	6,8	8,6	9,6	6,6
Emilia Romagna	10.651	22.101	12.544	13.225	10,0	12,5	12,3	8,2
Toscana	7.492	14.809	9.015	8.460	8,3	9,9	10,1	5,8
Umbria	2.461	4.517	2.593	2.508	11,1	12,3	11,7	6,6
Marche	3.794	7.019	4.326	4.261	9,4	10,3	10,5	6,0
Lazio	7.662	18.371	11.368	12.200	5,1	7,1	7,2	4,8
Abruzzo	1.397	3.077	2.016	1.732	4,1	5,2	5,3	2,7
Molise	107	288	177	174	1,4	2,0	1,9	1,0
Campania	1.421	4.166	2.972	2.580	0,7	1,2	1,4	0,7
<b>PUGLIA</b>	<b>1.401</b>	<b>3.420</b>	<b>2.151</b>	<b>2.069</b>	<b>1,1</b>	<b>1,6</b>	<b>1,6</b>	<b>0,9</b>
Basilicata	177	360	274	264	1,1	1,3	1,5	0,7
Calabria	773	2.443	1.572	1.490	1,3	2,4	2,4	1,3
Sicilia	2.109	4.639	2.872	2.354	1,4	1,7	1,6	0,8
Sardegna	446	996	678	605	1,1	1,4	1,4	0,7
				<b>102.82</b>				
<b>ITALIA</b>	<b>94.712</b>	<b>190.803</b>	<b>113.076</b>	<b>9</b>	<b>5,7</b>	<b>6,8</b>	<b>6,5</b>	<b>3,8</b>
<b>Nord</b>	<b>65.472</b>	<b>126.698</b>	<b>73.062</b>	<b>64.132</b>	<b>9,1</b>	<b>10,6</b>	<b>10,4</b>	<b>6,2</b>
<b>Centro</b>	<b>21.409</b>	<b>44.716</b>	<b>27.302</b>	<b>27.429</b>	<b>7,1</b>	<b>8,7</b>	<b>8,8</b>	<b>5,4</b>
<b>Mezzogiorno</b>	<b>7.831</b>	<b>19.389</b>	<b>12.712</b>	<b>11.268</b>	<b>1,2</b>	<b>1,7</b>	<b>1,8</b>	<b>0,9</b>

Fonte: elaborazioni Istat su dati del Ministero della pubblica istruzione

PARTE SECONDA  
UNA FINESTRA SULL'EUROPA

# **CLIL implementation in Spain: an approach to different models**

María Jesús Frigols Martín

Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, Valencia, Spain

## CLIL and the Knowledge Society

One of the characteristics of the Knowledge Society is the creation of innovative working models. These innovations often involve moving away from fragmentation towards integration; following a process of convergence in which there is fusion between sectors which may have been quite separate in the past. Convergence is having a major impact on education, since it has led to creating innovative methods that help teachers adapt good practice to the needs of the communities in which they live and work. (Marsh, Frigols, 2007)

Content and Language Integrated Learning (CLIL), “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language”, has become firmly established as an innovative form of language-enhanced education.

In spite of its wide and successful diffusion throughout Europe, CLIL is being unevenly implemented, and the legal frameworks regulating this implementation vary greatly from one country to another within the European Union, and even from one Region to another within the different European countries.

English has been the most common vehicular language, but CLIL-type provision also involves teaching through regional and minority languages.

## **1. CLIL in Spain**

Interest in CLIL has spread exponentially throughout Spain during the last few years, and CLIL programmes have received support from educational

authorities and have been implemented in mainstream schools. The degree and characteristics of this implementation, however, vary greatly from one Region to another, since the political structure of Spain comprises 19 Autonomous Regions that were granted political and administrative power by the 1978 democratic constitution. In the bilingual communities (Balearic Islands, Basque Country, Catalonia, Galicia, Navarre, and Valencia) the regional languages have been granted official status and have thus found their place in the educational systems.

Thus, the curriculum may be covered in at least two different languages (with some subjects taught in a first language and others taught in a second one) in two very different modes:

- it may be taught in the official language of the State (Spanish) but also in a joint official language other than Spanish (Basque, Catalanian, Valencian and Galician);
- it may be taught in the official language of the State (Spanish) but also partly in one or two foreign languages (Eurydice, 2006).

A third mode must be added to these two:

- it may be taught partly in the official language of the State (Spanish), partly in a joint official language other than Spanish (Basque, Catalanian, Valencian and Galician), and partly in one or two foreign languages.

These three modes allow for a great diversity of CLIL models in Spain and can be illustrated according to three different scenarios:

1. promoting bilingualism in a monolingual community;
2. fostering multilingualism in an already bilingual community;
3. improving competence in English through the ‘Bilingual and Bicultural Project’, also known as ‘MEC/British Council Programme’ (Muñoz, Navés, 2007).

These three scenarios will be illustrated in this article through three case studies which provide a general overview of the current trends in CLIL-type provision implementation in Spain.

Scenario 1: Promoting bilingualism in a monolingual community. the Andalusian model

*a. Number of hours of CLIL*

Primary school: 30% - 50% of the total hours of the curriculum, about 3.5 hours per week;

Secondary school: the number of CLIL lessons varies depending on the programme each school is developing; some 3-4 hours are quite common in compulsory secondary education. About 1/3 of the teaching time of CLIL subjects is delivered in English.

*b. Balance between language and content*

Primary school: fairly equal, slightly biased towards content;

Secondary school: main emphasis always on content, with embedded linguistic objectives and support.

*c. Level of teacher training/professional support*

There is no CLIL training at the pre-service level, although several MA-level courses have recently started to include some credits on CLIL. On the other hand, plenty of in-service training is offered, mainly by the Teacher Training Centres, which provide face-to-face and on-line courses on both language and methodology. Periodical tailor-made courses and seminars are organised as well as teacher meetings to exchange materials and information. CLIL teachers receive external advice and support, and they are funded by the Government to participate in language-training courses abroad. Language assistants are provided whenever possible through the European Commission's Lifelong Learning Programme for them to co-operate with both content and LS teachers.

*d. Subjects taught via CLIL*

Primary schools are encouraged to offer at least two subjects, of which one must be Science; the other one - of which Mathematics, Art and Crafts, Physical Education, and Music are the most common - depends mainly on teacher availability.

At secondary school any subject in the school curriculum can be taught via CLIL, Social Studies being the most popular.

*e. Assessment*

At primary school level, pupils are usually assessed for content learning by the content teacher. At secondary school level, CLIL subjects are evaluated following the same criteria as non-CLIL subjects. A comprehensive assessment of CLIL programmes is likely to be forthcoming.

*f. English language and subject level of students*

English language learning:

- primary school: starting A1; ending A2/B1;
- secondary school: starting A1; ending B2.

Subject learning:

- generally higher than average Spanish-medium mainstream education.

*g. Programme size (participating schools/students)*

Aproximately nine thousand primary school pupils are participating in the Bilingual Project in Andalusia. In September 2007, figures showed four hundred and two CLIL schools, of which two hundred and two were primary and two hundred secondary. Three hundred and forty three are developing programmes in English, fifty in French and eight in German. There are also twenty eight vocational branches offering CLIL modules. After the most recent selection of applicant schools (April, 2008), there are currently five hundred and eighteen CLIL schools.

*h. Main reasons for CLIL programme implementation*

The reasons for CLIL implementation vary slightly from primary to secondary education. At primary level, building intercultural knowledge and understanding; enabling pupils to access international certification; and increasing learner motivation and building self-confidence towards learning English, are most common. At secondary level, giving added value to the learning of content; preparing for future studies and/or working life; and enhancing school and Region profiles, are the most commonly quoted. Diversifying methods and forms of classroom practice, and improving English language competence are common for both levels.

*i. Materials and methodologies*

Translations of Spanish primary course books into English have been done with quite unsatisfactory results since they do not provide the English language support required to learn the content. Most teachers have developed their own materials specifically for CLIL. They usually feature a lot of visual support, games, ICT applications which aim at making the teaching/learning units as attractive and as up to date as possible. The Internet has become the main source of materials for Andalusian teachers.

*j. Future prospects*

It is still early to make statements about the future prospects but the following features appear to be widespread:

- pupils are increasing their motivation towards learning English;
- drop-out rates are reasonably low;
- schools are experiencing a considerable change: more staff, technological equipment, more opportunities, etc;
- teachers involved have opportunities available to improve their professional and language skills;
- pupils' oral expression and communication skills are improving notably;
- new forms of collaborative and methodological co-operation between content and English teachers are being developed;
- new methodological approaches are being explored;
- intercultural understanding is being widely promoted.

A process of expansion is currently the official line, but right now the most important issue for the educational authorities is to consolidate the programmes being currently implemented. There is also a great interest among private schools to be allowed to implement CLIL programmes.

Scenario 2: Fostering multilingualism in a bilingual community: the Valencian model

*a. Number of hours of CLIL*

Primary school:

- first cycle: 1.5 hours per week;
- second cycle: 1.5 hours per week;
- third cycle: 1 hour per week.

*b. Balance between language and content*

Primary school:

- first cycle: mostly on language;
- second cycle: fairly equal;
- third cycle: slightly biased toward content.

*c. Level of teacher education/professional support*

Primary teacher initial education at university may include combined specialisation, but no CLIL training is provided. Therefore most CLIL teacher education is in-service at the moment. Since last year, when an agreement 'Plan de Apoyo al Aprendizaje de las Lengual' (PALE) was signed by the National Ministry and the Autonomous Boards of Education in order to promote foreign language learning by teachers, teacher education schemes may include language and methodology courses both in Spain and

the UK. In-service education courses are provided by the Board of Education through both the Teacher Training Centres (CEFIRES) and the Department of Valencian Language Teaching. Some CLIL seminars have been organised as well over the last three years. Specific financial support is provided to schools and teachers developing research projects related to the design, implementation and evaluation of CLIL courses, as well as to the design of teaching/learning materials. CLIL teachers are encouraged and funded through Lifelong Learning Programme (LLP) to do language training in English-speaking countries. Participation in European projects and teacher exchanges are also promoted, with CLIL teachers being prioritised.

d. *Subjects taught via CLIL*

It is a school-based decision concerning which subjects are taught through CLIL, usually depending on the availability of English-speaking teachers. Except for Science, which has to be taught in Valencian, any subject in the curriculum can be offered as CLIL.

e. *Assessment*

Content and language are assessed separately. Content is assessed in content classes by the subject matter teacher, while linguistic skills are assessed by the English teacher in ELT hours. An external evaluation has been carried out on children in year 1 and year 3 to assess language achievement.

f. *English language and subject level of students*

English language learning:

- higher than non-CLIL pupils;

Subject learning:

- although there are no official data available, classroom observation results indicate that CLIL pupil content achievement level is by no means lower than that of non-CLIL pupils.

g. *Programme size (participating schools/students)*

Fifty three primary schools started the 'Bilingual Teaching Enriched Programme' (PEBE) during the school year 1998-99. Last official figures, dating from September 2007, state that two hundred and ninety primary schools are now offering CLIL education through the official programme.

h. *Main reasons for CLIL programme implementation*

- improve English language competence;
- give added value to the learning of content;
- prepare for future studies and/or working life;



- enhance school profile (or Region/Municipalities);
- increase learner motivation and build self-confidence towards learning English.

i. *Materials and methodologies*

In general, teachers have developed their own CLIL-specific materials, mostly with the support and advice of teacher trainers at the Teacher Training Centres. A selection of these have been edited and published, both in paper-based and electronic format, by the Board of Education. They all feature activities aiming at developing children's competence in communication, and include a lot of visual support, computer-based tasks, and *realia* with the aim of making the teaching/learning units as attractive and up to date as possible. Methodology involves a communicative, participatory, active and motivating approach. Activities are carried out in small groups, and considerable coordination between content teachers and English language specialist teachers is required. The following is a set of methodological recommendations making reference to in the Act regulating the implementation of the CLIL programme 'Bilingual Teaching Enriched Programme' (PEBE).

The 'Bilingual Teaching Enriched Programme' (PEBE):

- will aim at getting pupils to acquire competence in communication in Spanish, Valencian, and in a foreign language;
- integration of co-official and foreign languages as media of instruction will be core to the teaching and learning process;
- the foreign language will be introduced in the initial stages as a means to revising content matter already taught through Spanish and/or Valencian;
- co-operative and peer work will be promoted in the classroom;
- pupils will be encouraged to produce output, and teachers will aim at creating communicative situations which respond to pupils' needs and interests;
- the foreign language will also be used as medium of instruction in cross-curricular modular projects;
- teachers are expected and encouraged to make use of mimicry and visual aids, take into account different learning styles, promote activities for the practice of lower and higher order thinking skills, and encourage teacher-pupil, pupil-teacher, and pupil-pupil interaction;
- action, communication and understanding will be core to all activities and tasks;

- teachers will co-ordinate and agree on the methodological approach to be used, the content to be taught, and the metalinguistics necessary at each stage.

j. *Future prospects*

Implementation of the CLIL programme through English is linked to the concept of moving from bilingualism to multilingualism in an autonomous Region where two languages, Spanish and Valencian, already co-exist as official in the school curriculum. The 'Bilingual Teaching Enriched Programme' (PEBE) was started in Primary education in 1998; since then two hundred and ninety more schools have joined. In 2004, a CLIL pilot project was set up in a vocational college which has now extended to fourteen vocational schools. The Board of Education has recently approved an experimental project to implement CLIL in secondary schools in the forthcoming school year.

Scenario 3: Improving competence in English through the 'Bilingual and Bicultural Project' ('MEC/British Council Agreement') in Madrid

a. *Number of hours of CLIL*

Pre-primary and primary school: 5 sessions of 45 minutes per week;  
Secondary school: 3 hours per subject (Science and Social Science) amounting to 6 hours per week

b. *Balance between language and content*

Pre-primary and primary school level: mostly on language;  
Secondary school level: fairly equal, slightly biased toward content.

c. *Level of teacher education/professional support*

Initial teacher training does not include a CLIL specialisation, or combined degrees in a content-subject and English. Therefore most training is in-service at the moment. Teacher education schemes may include both language and methodology courses both in Spain and in the UK, as well as exchange schemes, mainly through the European Union Lifelong Learning Programme (LLP):

- pre-primary and primary school level: in-service courses; assistant teachers provided when possible;
- secondary school level: limited in-service teacher development courses.

d. *Subjects taught via CLIL*

Pre-primary and primary:

- Science, Arts and Crafts, Maths, Music, and Physical Education;

Secondary school level:

- Science, Social Sciences (in some cases Technology).

e. *Assessment*

Primary:

- assessment on both content and language learning is carried out through classroom observation. At the end of primary education, pupils are awarded a certificate stating that they have completed the CLIL programme. A certification in English language is also provided through Trinity College exams;

Secondary:

- prior to their enrolment in the programme pupils have to sit an initial test to assess their level of competence in English. As regards content learning, standard Spanish-medium assessment is carried out every three months. Pupils are also expected to be taking ICGSE Cambridge exams at the end of secondary school cycle.

f. *English language and subject level of students*

English language learning:

- primary level: starting A1; ending A2;
- secondary: starting A2; ending B2.

Subject learning:

- pre-primary and primary: generally higher than Spanish-medium average;
- secondary: mainstream.

g. *Programme size (participating schools/students)*

- 2007-08: ten secondary schools (MEC/British Council);
- 2007-08: one hundred and forty seven primary schools (Comunidad de Madrid).

h. *Main reasons for CLIL programme implementation*

- improve English language competence;
- give added value to the learning of content;
- prepare for future studies and/or working life;
- enhance school profile (or Region/Municipalities);
- increase learner motivation and build self-confidence towards learning English.

i. *Materials and methodologies*

A set of recommendations for teaching materials are provided as follows:

- teachers involved in this project should be ready to prepare their own materials and to face difficulties created by the shortage of special teaching materials when choosing the textbooks to be used;
- it is not advisable to use an established textbook, as books on the market are intended for pupils studying English as a foreign language and are not therefore adapted either to the real knowledge of pupils receiving CLIL type provision or to the objectives of this programme;
- it is preferable to use teaching units prepared by the teacher. Local network efforts have been supported by the British Council leading to an on-line network and materials resources being available, e.g., [www.factworld.info](http://www.factworld.info).

Methodology is kept uniform at both educational levels. It involves a communicative, participatory, active and motivating approach. Activities are carried out in small groups, and considerable coordination between content teachers and English mother tongue or English language specialist teachers is required. Curricular development is meant to be the responsibility of both Spanish teaching staff and English mother tongue or English language specialist teachers, which implies substantial coordination between them.

j. *Future prospects*

The ‘Bilingual and Bicultural Project’, also known as ‘MEC/British Council programme’ has its origin in the agreement signed in 1996 by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports and the British Council. Its main aim was to raise English language levels of children in mainstream schools as well as to provide them with the opportunity of following an official bilingual and bicultural curriculum. A case in point is the Comunidad de Madrid, which set up a programme in 2004, now without the intervention of the British Council, which added one hundred and fourteen new schools to the initial thirteen that were already participating in the project. The number of pupils involved is now over six thousand and the number of schools one hundred and fourteen.

## 2. Conclusion

In 2001 Hugo Baetens–Beardsmore wrote:

The variety of bilingual education programmes now available as models is striking, while constant monitoring by solid research is providing sophisticated insights into aspects of learning through a second and third language not known before. (...) In Spain ever more schools are beginning early second language learning from the age of three onwards, leading on to some form of bilingual content-matter teaching in primary school. A further breakthrough is the development of trilingual programmes where content-matter may be taught through two different languages while a third is added either as a subject or for content-matter. (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001)

The variety of CLIL-type provision models, as well as their extension, has dramatically increased in Spain over the last decade. Although not all the Autonomous Regions have fully implemented these programmes as part of mainstream education, the great majority have done so through pilot and/or experimental programmes. The Basque Country, Catalonia, Galicia, Navarre, and Valencia all share the ‘Fostering Multilingualism in a Bilingual Community’ scenario, although their approaches follow different models. Madrid and the Balearic Islands have signed the ‘MEC/ British Council Agreement’, and are implementing the ‘Bilingual and Bicultural Project’, although Madrid is also implementing a programme similar to the Andalusian ‘Plan de fomento del plurilingüismo’, paradigmatic for the ‘Promoting Bilingualism in a Monolingual Community’ scenario.

## Bibliographic references

- Marsh, D, Frigols, M J, 2007, “CLIL as a catalyst for change in language education”, in *Babylonia: A Journal of Language Teaching and Learning*, Comano, Fondazione Lingue e Culture, 3, 15.
- Eurydice, 2006, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Spain National Description 2004/05*, Brussels.
- Muñoz C, Navés T, 2007, “Spain”, in Maljers A, Marsh D, Wolff D, (eds.) *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, Graz, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- Baetens-Beardsmore, H, 2001, “The past decade and the next millennium”, in Marsh D, Maljers A, Hartiala A K, (eds.) *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.

# **An example of mainstream CLIL in France: *sections européennes et de langue orientale***

Patricia Bertaux  
IUFM de Lorraine, Université Henri Poincaré, France

During this conference on the implementation of CLIL in Italy, it is interesting to take a look at what is happening elsewhere. This description of a French approach to CLIL in mainstream education is not intended as a model, but as food for thought: sharing experience is a deeply-felt need among the CLIL community in our common search for solutions to widely different situations.

*Sections européennes et de langue orientale* (SELO) constitute a particular example of CLIL practice in mainstream education in France. As such, they are of course very much marked by the French education system, its philosophy and implementation. However, they demonstrate that CLIL can be implemented modestly but successfully on a broad scale.

## **1. The birth of SELO**

SELO came into being as an experimental approach to language teaching in 1992. They were created in response to the need to open up French schools to Europe and to encourage an international outlook, through enhanced language learning, the teaching of a subject through a modern language, and more profound knowledge of the culture of the country of the language being studied.

However, SELO were not born out of the blue: CLIL had already been applied in government-run 'international schools', with a mixed population of French nationals and nationals of the partner state. The same approach was used in schools with a specific curriculum under Franco-German agreements. If this pedagogical approach was not totally new to the country,

then, this was nevertheless the first time it was implemented across the whole spectrum of secondary education.

These were still very early days for CLIL in Europe – the term CLIL itself was not yet in use, and reactions were, predictably, mixed. Some were enthusiastic, and were joined by those involved in the teaching of languages such as Chinese and Japanese, which explains how an initiative turning towards Europe gained the ‘oriental languages’ part of SELO. Some were unsure that this approach could be applied successfully. Some saw the experiment as threatening the fundamental democracy of French education, imagining that the system would be used as a form of streaming, creating classes for an elite. And, needless to say, as the teachers involved<sup>1</sup> were, on the whole, subject teachers rather than language teachers, some feared that the quality of the language learned would suffer.

## 2. Basic characteristics of a SELO

Defined by a national circular in the *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*<sup>2</sup>, SELO were (and still are) opened with the authorisation of the ministry, represented by the regional education authority, the *Rectorat*. Lower secondary schools (*collèges*) and upper secondary schools (*lycées*) with the necessary staff resources, and who include the SELO in the school project, can apply for authorisation to open a SELO.

In lower secondary, the SELO covers the last two years, approximately age groups 14-15<sup>3</sup>, and consists principally of enhanced learning of the target language with at least two extra hours per week. CLIL is gradually phased in towards the end of this period.

In upper secondary – ages 16 to 18 – the requirements are extremely simple: a minimum of one hour a week in a chosen subject is devoted to CLIL through the three years leading to the *Baccalauréat*. It is up to the school to decide whether it wishes to devote more resources to the SELO, in which case they are drawn from the hours allotted to the school each year. Consequently, there is room for great diversity: schools often add an extra hour to the subject curriculum. There may also be an extra hour in the target language, but this time is often devoted to specific language needs related to the CLIL teaching.

---

<sup>1</sup> The profile and role of the CLIL teacher will be discussed in detail towards the end of this article.

<sup>2</sup> *Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992, B.O. n° 33 du 3 septembre 1992.*

<sup>3</sup> Exceptionally, SELO may be opened from the first year of lower secondary.

Cultural exchanges are an integral part of the SELO, with pupil mobility whenever possible, correspondence with pupils in schools abroad, ITC-based exchanges and so on.

*a. The pupils involved*

The existence of a SELO may be a criterion of a family's choice of school (particularly at *lycée* level), and they must apply for their child to join the SELO. Supply and demand still vary greatly, and the school may often have to choose whether the candidate is placed in a SELO or in an 'ordinary' class. The selection of pupils is usually based on three criteria: motivation, linguistic competence, and previous school results.

*b. Accreditation*

Pupils following the SELO system obtain accreditation at the *Baccalauréat*, with a special 'mention' on their certificate. They must get a mark of at least 12/20 in the language paper at the *Baccalauréat*<sup>4</sup>, together with at least 10/20 in a specific mark concerning the SELO, which is made up of an oral in the target language on the subject studied in the SELO (80% of the mark) and continuous assessment (20% of the mark).

This accreditation is often considered a 'plus' in job applications, for example, or for entry into particular courses in higher education.

*c. The experimental period, 1992-2002*

The first ten years of the SELO system can be considered an experimental period, characterised by a certain amount of freedom within the institutional framework. The extra hours needed for operation being minimal, a SELO did not put a great strain on the school's budget. Consequently, the interest for SELO gained momentum, and in these first ten years, over 2,500 SELOs were opened.

At the same time, following the directives of the 1992 circular, the range of languages involved grew, to include Arabic, English, Chinese, Dutch, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian and Spanish.

The subjects taught in SELO also expanded: traditionally, the subject chosen for CLIL teaching was History/Geography (taught as a single subject in France), but it was soon joined by Maths, the Sciences, and other subjects. Nowadays, any subject may be chosen for CLIL, apart from French and

---

<sup>4</sup> Originally, the level set was 14/20, but was revised in 2002 to take into account the difficulty of specialist language baccalaureates.



Modern Languages, of course, and Philosophy, since this last is only taught in the final year of upper secondary.

This expansion enabled the authorities to encourage a more coherent implantation of SELOs, for example grouping *collèges* around a *lycée*, all offering the same CLIL language.

From 1998, the system was extended to vocational education, with, again, a very rapid uptake.

#### *d. The tenth anniversary*

In 2002, the Minister for Education, Jack Lang – under whose previous ministry the SELO had been set up – spoke at a conference marking their tenth anniversary. Describing the success of the SELO, he spoke of their ‘innovative potential’ in an approach which spreads new pedagogical practices and synergises transversal competences, and expressed his satisfaction with what he called “voies d’excellence généralisables”.

Not only was there recognition of the value of this pedagogical approach, but it had been demonstrated that CLIL could be offered to students in the normal school context, without resorting to streaming.

Jack Lang announced his intention to promote the spread of SELO as part of the plan in favour of strengthening and diversifying language teaching. The number of SELO in vocational schools (*lycées professionnels*) was also to increase steeply. There was a slight modification to the conditions of attribution of the ‘mention section européenne’ (cf. supra). And finally, certification for CLIL teachers was to be investigated (see below).

### **3. Recent developments**

Certification for teachers was set up in 2004, and in the annex to the 2005 organic law on education, la *loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école*, the number of SELOs was to increase by 20% before 2010.

The latest figures available, for the school year starting in September 2007, show a total of 208,786 students in SELO. 29.6% of all colleges, 39.7% of lycées, and 10.2% of vocational schools now have a SELO.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Figures available on the Eduscol website, <http://eduscol.education.fr>

### 3.1 *The CLIL teacher in the SELO system*

In French secondary education, teachers are qualified in one subject only<sup>6</sup>, so there are no teachers with a double qualification enabling them to teach both a subject and a language. In the vast majority of cases, the CLIL teacher in the SELO is a subject teacher, not a language teacher. There have been a few examples of subject and language teacher co-teaching the CLIL lesson, but this is an exception. On the other hand, subject teacher and language teacher will often collaborate, on the language aspects of the lesson and also on the cultural input so important to the SELO.

The choice of the subject teacher as opposed to the language teacher stems from the fact that the CLIL involved is low-intensity. It also defines the CLIL teacher as a resource-person for the language, not as a language teacher/expert, providing an opportunity for the use of language as a tool for communication.

### 3.2 *CLIL teacher qualification and certification for SELO*

In the first years of experimentation, the CLIL teacher was thus a subject teacher who happened to also have the foreign language competences necessary for CLIL. This competence was certified by the regional inspector for the language concerned, who delivered a *habilitation*. Generally, this competence corresponded to a B2 level in the European Framework, although some activities were considered as needing a C1 level.

In 2004, the Ministry set up a national certificate for teaching in a SELO, the *certification complémentaire*<sup>7</sup>. Every year, the regional authorities, the *Rectorat*, organize a regional session open to all qualified teachers, and to initial trainees qualifying at the end of the year. Candidates must submit a paper giving their qualifications and motivations, and then take an oral exam before a jury composed of subject and language specialists. This certification is valid all over the country.

### 3.3 *Teacher training for SELO*

Provision of in-service training varies from one region to another, according to local needs. Demand for training is often centred round the two themes of language enhancement and the use of authentic material.

---

<sup>6</sup> With the exception of some teachers in vocational schools.

<sup>7</sup> Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 7 du 12 février 2004.

Since the introduction of the *certification complémentaire*, initial training modules have been set up in several IUFMs<sup>8</sup> around the country. Although different models exist, the module offered by the IUFM de Lorraine is a good example. Trainees are pre-selected through interviews with the regional language inspectors: their language competence has to be assessed as sufficient to follow the course, since time is too precious in the initial training year for a trainee to spend time on the acquisition of general language competences.

During the training year, the trainees follow a common module preparing for the *certification complémentaire*, lasting approximately thirty hours, whatever their foreign language (English, German, Italian and Spanish are the main language in our region) and whatever the subject they are training to teach. The module consists of classes and workshops on basic CLIL theory, the pedagogical approach, lesson-planning, subject-specific vocabulary, the language of classroom management, selecting support material, and promoting the intercultural dimension. They are also provided with a CLIL tutor teaching in a SELO, which enables them to observe lessons and teach sample lessons. Finally, the trainees spend between one and three months on a professional placement abroad, in immersion in a school.

#### 4. Conclusion

“Great oaks from little acorns grow”: from the first experimental period, the SELO have spread and been integrated into schools across the country. The flexibility of the system, impelled at a national level but implemented locally according to needs and resources, has known a strong ‘organic’ growth thanks to the deep involvement of teachers in the field and demand from families.

---

<sup>8</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres, or teacher training institutes.

# **CLIL in French-speaking Belgium. Transforming paradox into potential**

Mary Chohey-Paquet

Département pédagogique, Secrétariat général de l'enseignement catholique-  
Fédération de l'enseignement secondaire catholique<sup>1</sup>, Belgium

Belgium: a small, trilingual country situated at the heart of Europe. A beautiful, lush crossroads of culture and history. Certainly the ideal context for CLIL to flourish, right?

In reality, various levels and layers of paradoxical complexities have abounded. Yet, over the past 10 years, against quite a few odds, barriers to CLIL in the francophone part of the country have been and are currently being hurdled. Amidst context specific challenges, CLIL in French-speaking Belgium is indeed developing positively.

CLIL is clearly, however, a very labour-intensive undertaking for the players involved! The most enthusiastic determination for making CLIL successful, but also the most resounding appeal for help invariably both come from where the CLIL happens: the teachers in the CLIL classrooms.

This article will situate some of the challenges which have been and are being embraced, in particular regarding the growing number of secondary CLIL projects throughout French-speaking Belgium. Along the way, it will describe an emerging dynamic with interacting top-down and bottom-up strategies being developed in the FESeC (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique), the francophone Belgian state comprehensive catholic secondary school system, aiming to support good CLIL implementation and practice.

---

<sup>1</sup> Chargée de mission, Département pédagogique, Secrétariat général de l'enseignement catholique-Fédération de l'enseignement secondaire catholique et Chargée de mission, Institut de Formation en Cours de Carrière, l'organe de formation du Ministère de l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

## 1. Negatively or positively: every classroom is influenced by its context

Nothing is new under the sun! As in every educational setting, the perceived difficulties of the system and of its context from any and all levels influence what goes on in the classroom. On the one hand, what can be considered negatively as *barriers*, *constraints* and *complications* can generate much *frustration* among the educational players. However, the opposite can also be true: the same ‘reality’ perceived as *challenges* can generate enormous *determination* for developing creative strategies and support within the system.

## 2. Embracing paradoxes as challenges for making CLIL successful

There are several complexities within the Belgian context which I will refer to as types of ‘paradoxes’, regarding the development of CLIL. This is to say that, contrary to received opinion or belief, CLIL in French-speaking Belgium is slowly but surely surpassing some seeming contradictions. I believe that this is due to the dedication, conviction and determination of the players involved who have been able to view the paradoxes as challenges to embrace. I classify the paradox types as going from ‘geo’-political to cultural, institutional to structural and social, and organisational to pedagogic.

### a. ‘Geo’-political paradox: *‘Belgium, the heart of Europe...’?*

Belgium proclaims itself to be the heart of Europe. Yet, though its constitution recognises French, Dutch and German as official state languages, deeply rooted language/identity conflicts (especially between the French- and Dutch-speaking communities) are continually at the forefront of Belgian political life and its intricate negotiating process (Janssens, 2002).

Three levels of government (Federal, Regional and Language community) and a complex division of responsibilities place education under the political decision-making power of each ‘Language community’. More than a decade ago, Baetens Beardsmore (cited by de Mans, 1995) described the polemic climate as an attitude of ‘schizoglossia’: at the same time consensus about the need to speak and to teach at least two languages and a desire to develop bi- (or multi-) lingual education, yet also legal rigidity and political barriers which inhibit concrete progress.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Cf. also Duverger, 1996:95.

b. Cultural paradox: *'Walloons cannot learn other languages...'*?

The French-speaking Belgians carry a long-held reputation for being monolingual.<sup>3</sup> CLIL-type provision in mainstream public education in francophone Belgium legally began in 1998 when a law was passed allowing an 'immersive method' to language teaching. A small handful of pre-primary/primary schools and four secondary schools officially began 'immersion projects' the following school year.

Ten years on, the following table shows the number of schools organising CLIL-type provision in French-speaking Belgium in 2008/09.

Figure 1. CLIL in the Francophone Belgium: number of schools organising CLIL in 2008/09

195 Schools Total	Dutch	English	German
126 pre-primary/primary schools (= up from 55 in 2004/05)	100	23	3
69 secondary schools (= up from 12 in 2004/05)	46	18	5

Since 2004/05, in other words the year that the Eurydice report *Content and Language Integrated Learning at School in Europe* and the national description for French-speaking Belgium were published (Eurydice, 2006)<sup>4</sup>, the number of pre-primary/primary schools organising CLIL has more than doubled; the number of secondary schools has increased by more than five times. The schools are scattered geographically all throughout the French-speaking part of the country (i.e. roughly the southern half) and in Brussels. Thus, even without considering other approaches to language learning, we can nevertheless observe that French-speaking Walloon students are in fact learning (through!) other languages, in particular Dutch – 75% of the schools involved organise CLIL through the second national language!

<sup>3</sup> This was even perceived by some as having been suggested by the then future Prime Minister of Belgium, Yves Leterme, in an interview published the 17 August 2006 in the French newspaper, *La Libération*. To be fair, Leterme was referring to the French speakers living in the specific municipalities 'à facilités' in the Brussels suburbs (where the language questions are particularly politically sensitive). He has also since visited at least one 'immersion' school and praised all involved (cf. Leterme's speech during a visit to the École communale de Frasnes-lez-Anvaing, accessed: 21/04/08).

<sup>4</sup> Available: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/070DN/070\\_BF\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_BF_EN.pdf), accessed: 21/11/08.

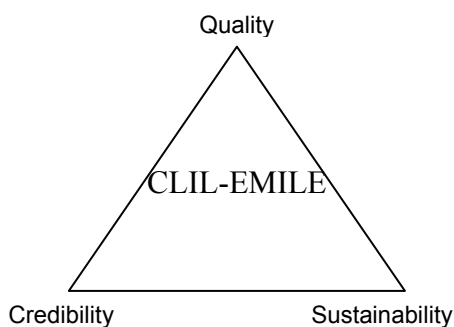
c. Institutional paradox: *'We are against it, it will not work and you are going to fall flat on your face...'*?

Although the initial legal framework *allowed* for CLIL-type provision from 1998 and pilot schools and teachers pioneered with resolute conviction that the CLIL approach was worthwhile, *institutional support* for the development of effective practice was lacking – or even openly negative.

Several factors slowly brought about a relative turnaround by the policy-makers from about 2003 onwards. Especially important were: on the one hand, an increasing grassroots, public demand for 'immersion' CLIL-EMILE projects; on the other hand, a growing general awareness of the difficulties the schools organising them encountered (such as provision issues for recruitment of qualified teachers, the administrative obstacles for teachers' qualifications to receive recognition by the Government of the French-speaking community, not to mention issues related to the total absence of context appropriate materials...).

This led to some decisions for developing institutional piloting strategies in order to promote high quality planning and management of the CLIL projects. An overarching, coherent rationale for all levels was necessary, and the 'Quality-Credibility-Sustainability System for CLIL-EMILE' (Chopey, Amory-Bya, in Marsh, Wolff, 2006:70-90) was proposed (figure 2). Principled planning tools were developed, including a 'Digest of information' about 'Immersion CLIL-EMILE' and a schedule of conditions for new CLIL projects.<sup>5</sup>

Figure 2. Quality-Credibility-Sustainability System for CLIL-EMILE



<sup>5</sup> The piloting strategies and planning tools mentioned here were initiated within the FESeC. The tools are available via the FESeC website: <http://www.segec.be/fesec/Immersion/index.htm>

d. Structural and social paradoxes: *'You will not find teachers – they will not be paid...'* and *'Immersion CLIL-EMILE is elitist!'*?

As mentioned above, recruitment issues have been among challenges for the development of CLIL-type provision. Teachers are officially hired and paid as employees of the Government of the French-speaking community, which had proven to be a discouragingly slow process. However, there too, some progress has been made: a law passed in 2003, followed by another totally revamping the legislation for what is now called 'immersion teaching' passed in 2007 (effective 2008/09) have furthered efforts to better frame its quality, as well as to clarify and streamline administrative procedures.

Also of major significance, the new framework integrates two features I believe firmly reinforce the inclusive character of CLIL. Firstly, it stipulates that the 'immersion' CLIL-type projects must be open to all interested pupils: no selection is permitted; secondly, it allows for CLIL-type projects to be developed in vocational types of education.

e. Organizational paradox: *'School heads just use CLIL as a marketing tactic...'*?

Spirited competition could seem to have pushed one or another school in some regions into enquiring about rapidly launching CLIL-type provision. However, the feared all-out 'Immersion War', i.e. the possible stampede to avoid being the-last-school-on-the-block-not-organising-CLIL, has not happened.

Information and support strategies may have tamed the temptation for using CLIL mainly as a commercial argument for some schools. The Quality-Credibility-Sustainability, or Q-C-S System for CLIL-EMILE is proposed as a common 'song sheet' as school heads and their staff have been encouraged to embrace the CLIL challenge. For example, conferences seeking to connect theory to practice for CLIL implementation have been organised for informing school heads about principled planning. Also, accompanying the schools through information meetings, in-service days for staff as well as meetings for prospective parents and students have further supported the implementation.

f. Pedagogic paradoxes: *'The learners cannot possibly really develop the required subject competencies...'* and *'Teachers do not like change nor do they like to work together...'*

It is this final paradox type that I feel is in the process of being the most powerfully overturned. In order to be able to credibly say the 'Yes, CLIL



really does work', learners must indeed learn the discipline area knowledge and develop the subject-specific competencies required by the curricula. The Q-C-S System's rationale rings just as true for the everyday practice of teaching for effective learning in the CLIL classroom as it does for the CLIL's piloting, implementation and management.

However, there also, the challenges are enormous. The teachers come from a variety of backgrounds and have most often *not* been specifically trained in advance for teaching in a CLIL context. They have needed to exercise a certain independence of character to help launch and bravely pioneer CLIL in their schools, sometimes not sufficiently supported locally. In addition, they are caught up in the *feu de l'action* and must locate, adapt or develop their own materials almost entirely during out-of-school time – an ongoing, exhausting job. Keeping the focus on the CLIL teachers' school and classroom reality is central to success. Supporting the teachers, for example in their lesson planning and in their materials and task development for achieving the required objectives, is absolutely essential for successfully embracing the CLIL challenge.

Important for building this support, for the FESeC school system, has been to involve the subject-specialist practitioners, or 'Pedagogic Advisors' and help them to better understand the needs of CLIL teachers. Their role is crucial and yet they themselves are not CLIL teachers. Various 'community building' actions are progressively *en route*, aiming to contribute to a learning process for both the CLIL teachers and the Pedagogic Advisors, alike. Sharing practical expertise and learning together: a reassuring, yet empowering stance. These actions are guided by a double logic:

- first, a very *pragmatic logic*: staying in-tune to the CLIL teachers' reality for creating support and opportunities for joining forces here-and-now. Close collaboration with both the language and subject specialist Pedagogic Advisors is built in. It is a means of intertwining their disciplinary perspectives around understanding the CLIL teachers' reality. This collaboration also models powerfully for the teachers they advise how they, too, can work in teams with their content/language colleagues locally for both their own and their learners' benefit. Rather than to *provide* support from a top-down, hierarchical point of view, the aim of community building actions has been to encourage *interdependence* both among the teachers themselves, and among teachers and Pedagogic Advisors;

- second, a *developmental logic*: staying in-tune to the CLIL teachers' reality for enriching 'home-grown' CLIL teacher expertise. Opportunities for co-constructive professional dialogue are important for both teachers and Pedagogic Advisors to reframe practice with CLIL fundamentals and methodologies, guided by sound CLIL theoretical principles.

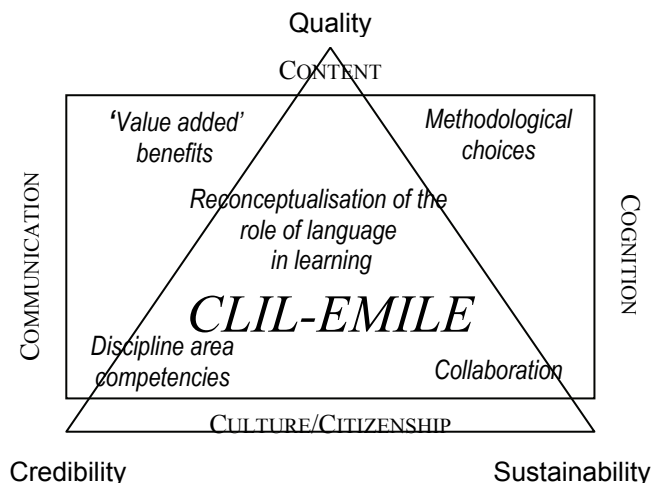
The community building actions have so far included:

- offering training to the Pedagogic Advisors in CLIL fundamentals and methodologies, as well as organising meetings with ‘relays’ from all discipline sectors for coordinating efforts and for building ‘duo teams’ (i.e. teams including language- and subject-specialists for each discipline area taught in the FESeC CLIL projects);
- offering two-day seminars throughout the country for small groups of CLIL teachers (subject and language teachers together) to step back from their practice and co-constructively reframe with CLIL principles and pedagogy;
- centralised day-long meeting for CLIL teachers from all corners coming together for a plenary session, followed by subject specific workshops, co-led by duo-teams of language- and subject-specialist Pedagogic Advisors;
- follow-up activities with the Pedagogic Advisor duo-teams, notably for exemplary materials development with groups of teachers and for tackling specific problem areas suggested by teachers.

Throughout these training and support actions, a second ‘song sheet’ is progressively being used to provide clear pedagogic reference points to all involved in order to connect theory to practice for the CLIL classroom. This is visually represented by the triangular Q-C-S system for CLIL traversing other elements added to the system. Figure 3 shows the resulting pedagogical implications on the Quality-Credibility-Sustainability System for CLIL-EMILE (Chohey, Amory-Bya, 2006). These implications start with Coyle’s ‘Four Cs’ (Content, Cognition, Communication and Culture/Citizenship) (Coyle, 1999; Coyle, 2007), as key framing principles to pedagogic practice. Within this conceptual framework interact such factors as:

- ‘value added’ benefits (for example, linguistic, communicative, cognitive, motivational and cultural);
- discipline area competence construction (for both ‘content’ and language learning);
- ‘reconceptualisation of the role of language’ in learning (*of, for and through* learning) (Coyle, 2007);
- collaboration;
- methodological choices (for example, for widening one’s teaching strategies repertoire and for building scaffolding into lesson planning, materials and task development in order to support the learning).

Figure 3. Pedagogical implications on the Quality-Credibility-Sustainability System for CLIL-EMILE



### 3. Conclusion

The rhyming expression in French, *'C'est en classe que l'EMILE se passe'* sums up the essence of transforming the contextual paradoxes into potential. Effective CLIL works from the inside-out: with the teachers striving for potential with their content and language integrated learners in those CLIL classrooms. In the French-speaking Belgian context, the message to all involved with making CLIL effective is becoming 'Quality-Credibility-Sustainability' as a triple rationale for CLIL with clear pedagogic reference points. Little by little, the players are beginning to 'sing from the same song sheets'.

My hope, ten years into the adventure, is that the francophone Belgian teachers and learners' CLIL successes could even possibly be considered one day as a model for transforming the country's linguistic paradox into a model of linguistic potential to be realised, at least for education.

**Bibliographical references**

- Chopey-Paquet M, Amory-Bya N, 2007, “Mission CLIL possible. The quest to generate and support good CLIL practice in francophone Belgian state comprehensive Catholic secondary schools”, in Marsh D, Wolff D, (eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, 4, Frankfurt, Peter Lang.
- Coyle D, 2007, “Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5.
- Coyle D, 1999, “Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms”, in Masih J, (ed.), *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London, CILT.
- de Man N, 1995, “L’enseignement précoce des langues en Belgique”, in *Revue de didactique du français langue étrangère*, janvier-mars.
- Duverger J, 1996, *L’enseignement bilingue aujourd’hui*, Cher, Albin Michel Education.
- Eurydice, 2006, *Content and Language Integrated Learning at School in Europe, National Description: Belgium-French community, 2004/2005*, Brussels.
- Janssens R, 2002, “Sociolinguistic survey research in Brussels: some methodological issues”, in So D, Jones G, (eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels, VUB Press.

PARTE TERZA

SVILUPPI

# **‘European CLIL in Development: a primary phase consortium (EUCLID-APPC)’.**

## **An introduction to the consortium’s project**

Elizabeth J. Fleet<sup>1</sup>

University College Plymouth St. Mark and St. John, England

This paper provides an overview of the ‘European CLIL in Development: A Primary Phase Consortium (EUCLID-APPC)’ project which is due to commence in December 2008. It contains a brief explanation of the background to the project, and introduces its six partner institutions, and their potential to support the project. The aim and intended outcomes are included and an indication of the proposed timescale is also given. Finally, consideration is given to the envisaged impact, and the challenges and opportunities that this project may afford.

### **1. Background**

Six partner institutions representing five European countries have come together to form a consortium with a shared goal of promoting effective foreign language pedagogy at the primary phase (for pupils aged 5-11 years) through the development of CLIL training materials aimed at teacher educators. Each of the partners is currently involved in aspects of initial and/or in-service teacher education, at either primary or secondary phases or both. Several consortium members met for the first time through an initiative of the Teacher Training Agency (TTA), now the Training and Development Agency for Schools (TDA), which commenced in 2001. The purpose was to

---

<sup>1</sup> Head of Department (Primary Education) at University College Plymouth St. Mark and St. John (UCP Marjon), formerly of Liverpool Hope University and Project Coordinator to the stage of submitting the bid to the EACEA Lifelong Learning Programme.

establish working partnerships between UK-based teacher training institutions and their European counterparts. One important feature of these partnerships was the reciprocal arrangement of student teachers living in the partner country and teaching at a local primary school for a period of one month. A positive consequence of the initial partnering of institutions has been the further development of these teacher-educator partnerships, including those formed within this consortium, and as a result various collaborative ventures have been initiated.

A strongly-held view shared by many of the consortium members is that introducing foreign language learning to children at an early age can greatly enhance their enthusiasms and skills in this and other aspects of the curriculum. Research into foreign language learning indicates there are real benefits in introducing languages to children at an early age (Martin, 2008:11-15). In considering appropriate pedagogies for the primary phase the concept of CLIL is of great interest to the consortium and it is within this particular area that the group wishes to focus its attention.

## **2. The consortium partners**

The six consortium partners include the Berlin Senate for Education, the University of Seville, Ca'Foscari University in Venice, the Jagiellonian University in Krakow and in the UK, Liverpool Hope University and University College Plymouth St. Mark and St. John.

Both UK institutions have a strong history and tradition in teacher training dating back over 150 years. Between them they offer expertise in the teaching and learning of foreign languages and the wider curriculum at primary and secondary phases. Both have extensive partnerships with schools across their respective neighbouring local authorities. As part of the response to the National Languages Strategy (DfES, 2002:15), all student teachers on courses leading to Qualified Teacher Status (QTS) are now introduced to the pedagogy of primary (foreign) languages.

In Berlin, the 'Referat für Lehrerbildung' (Department for initial teacher training) is part of the Local Education Authority's Senate for Education, Sciences and Research, and is responsible for the organization and funding of the 'second level of initial teacher training'. University graduates with a teaching degree enrol on this course in order to get a permanent job at a state school in Germany. After two years, the teachers take the 'second state examination' which on passing entitles them to work as fully-qualified teachers and later to become civil servants. Approximately 800 trainees attend this training each year, with three weekly seminars, two for each subject they

teach and one which deals with general educational issues. Additionally trainees are based in school and teach 10 hours per week under the supervision of a mentor. Berlin colleagues also bring to the consortium a wealth of expertise in foreign language teaching and initial teacher education.

The University of Seville, a prestigious institution founded more than 500 years ago is also a fully supportive member of the consortium. It will provide knowledge and expertise in the fields of initial teacher training and foreign language teaching at primary phase. The university network includes partner schools where CLIL is already being implemented, and packages to support primary student teachers can be piloted and monitored within these schools.

Ca' Foscari University of Venice has an outstanding national and international reputation for academic excellence in both teaching and research. It has extensive provision for students and of particular relevance to the project is the expertise colleagues have in implementing CLIL at the secondary phase. In addition, 'Think Tanks' composed of primary teachers who practice CLIL in three different regions of Italy: Veneto, Umbria and Friuli-Venezia Giulia have been created. These teachers will be instrumental in providing insight into the key issues and problematic aspects of applying CLIL in a foreign or second language situation.

The Jagiellonian University is the oldest university in Poland. The Teacher Education Department within the Faculty of Polish Studies has longstanding experience in teacher training. Members of the Department (highly qualified teacher trainers, psychologists, educators) collaborate with primary and secondary school teachers and conduct scientific research on the professional competences of teachers, methods of teaching language and literature, teaching Polish as a foreign language and intercultural understanding. At a time of sociological and educational changes in Poland and other European countries, Polish partners particularly wish to underline the multicultural aspects of CLIL and the growing need for awareness of culture diversity.

As a group, the consortium holds a wealth of expertise and experience, and potentially represents a highly influential body. Between us we have expertise in CLIL at the secondary stage phase; growing expertise in CLIL at the primary phase; expertise in language teaching at primary and secondary phases; expertise in primary pedagogy across other subjects and areas of learning; expertise in cultural development; access to supportive and interested colleagues working in schools; and the support of local, national and international bodies.



### **3. The project focus**

The view of consortium members is that adopting a CLIL approach has the potential to deepen children's cultural understanding and provide them with language learning opportunities whilst simultaneously developing learning and cognition in other areas of the primary curriculum. Smit (2008: 296) alludes to the complexity of this relationship and suggests that more research in this area is required. Colleagues are aware that the implementation of successful CLIL approaches is dependent upon the availability and deployment of a suitably well-qualified teaching workforce. This viewpoint echoes some of the concerns and obstacles identified through earlier research by the European Commission:

The organization of CLIL type provision in foreign target languages makes demands that go well beyond those associated with traditional language teaching. It requires the use of human resources (specialist teachers) and suitable teaching materials to a significantly greater extent than conventional school language teaching. (Eurydice, 2006:51)

In order to determine its focus the consortium members undertook a small-scale initial needs assessment in each of the five countries. Through this, partners identified that whilst there was some existing support for teacher educators working with colleagues developing CLIL-based approaches within the secondary phase there was little or no support for those involved in the primary phase. It was evident to the consortium that there is a training need that is not currently being met. This finding in which initial and in-service training appears 'limited and sporadic' was highlighted on a much wider scale through the earlier research of the European Commission (Ibid:46-48).

### **4. The project aim and intended outcomes**

As a result of the 1999 Bologna Declaration, European countries are exploring potential for commonality between their courses. The consortium welcomes the opportunity to learn from each other, and to explore the potential of shared practices whilst at the same time respecting the possible need, in some instances, for different approaches to be applied according to context. The overall aim of the project is for the consortium, comprised of teacher educators, to contribute to an innovative approach to teacher education by coming to an agreed understanding of CLIL terminology and potential CLIL approaches within primary classrooms through the sharing of research findings and an exploration of best practice. The consortium will provide sup-

port, in the form of training packages, for primary teacher educators in introducing and developing CLIL pedagogies with their student teachers.

Through its work, consortium members will develop expertise in the area of CLIL at the primary phase. In the early stages of the project from December 2008 to March 2009, research into the area will be conducted through seminars with acknowledged CLIL experts and meetings with teachers already adept in CLIL techniques to ascertain the critical incidents and issues surrounding a CLIL approach. As the two-year project progresses, a profile of a primary CLIL teacher will be developed. This will be a development of the existing European Profile for Language Teacher Education (Kelly, 2004) and will focus on the additional skills and understanding required of a CLIL primary teacher above those of a primary teacher or a foreign language teacher. The profile together with the further needs analysis will provide the basis for the development of the training materials required. In addition, an online portfolio which acts as a monitoring and assessment tool will be created to enable student teachers and mentors to record achievements and areas for development and identify where support is required.

It is envisaged that the CLIL training packages will include video footage of student or experienced teachers exemplifying CLIL strategies within primary classrooms. These will enable teacher educators to address a range of primary CLIL issues with student teachers. Draft materials are expected to be produced within the first fifteen months of the project and will be piloted in each country. Ultimately training materials will be produced in each of the five main languages of the consortium. There will be potential to adapt the products for direct use by speakers of other languages.

Partners will design seminars on aspects of CLIL and deliver these to student and/or practising teachers. The consortium will exploit opportunities for dissemination of findings to local, national and international fora. Evaluations will assist in identifying further training needs; quality assurance will be through a cycle of evaluation and the subcontracting of CLIL expertise. Local schools, authorities and national agencies will be involved as appropriate. A concluding conference in Liverpool is anticipated around December 2010.

## **5. The impact envisaged**

The impact envisaged for this project is substantial. Teacher educators are ideally placed within their own institutions to influence the teaching practices of several cohorts of student teachers, and subsequent generations of future teachers.

At the local levels, there will be changes, through the work of the consortium, to (initial or continuing) teacher education provision within each partner institution. At regional and national level various parties have already expressed interest in the proposed work of the consortium. For example, the Training and Development Agency (TDA) in London is encouraging institutions to consider effective ways of teaching foreign languages which might then be promoted to other colleagues in preparation for the implementation of the National Languages Strategy (DfES, 2002: 15). By achieving its outcomes, in producing these materials, there will potentially be an impact on a much wider international scale.

Influential to the progress of the consortium are the existing partnerships with local schools. Although the system of teacher training varies from country to country, each partner will exploit the opportunities to work with its experienced teachers in the training, supporting and assessing of student teachers as they develop their CLIL practices. As some of the consortium's student teachers work both in their home schools and in schools abroad as part of their existing courses, they will have a unique opportunity to put the CLIL training into practice in two very different settings.

The consortium is looking ahead to the various challenges and opportunities that this project will afford. One such challenge might involve exploration of potential tensions in providing learning opportunities which simultaneously address foreign language acquisition and cognitive development in primary subject areas. A related opportunity might be to explore the potential of CLIL approaches with migrant children based in partner schools, where the focus is on second language rather than foreign language acquisition. The funding will provide us with an opportunity to explore primary CLIL in some depth and we look forward to sharing our findings across a number of contexts and in several countries, enabling wide-scale dissemination.

### **Acknowledgements**

I would like to thank my partner colleagues for providing the information on their respective institutions contained within this paper. Their support, and the crucial part played in submitting thoughts, ideas, and work package outlines, have contributed to the success of the consortium's project bid. In addition, I would like to thank colleagues at the TDA for their support and encouragement throughout the bid preparation period and the EACEA for providing us with the funds to pursue this very exciting project.

### **Bibliographic references**

- DfES, 2002, *Languages for All: Languages for Life. A Strategy for England*. Nottingham, DfES Publications.
- Eurydice, 2006, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels, Eurydice European Unit.
- Kelly M, et al., 2004, *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report*. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture, Southampton, University of Southampton.
- Martin C, 2008, *Primary Languages. Effective Learning and Teaching*, Exeter, Learning Matters Ltd.
- Smit U, 2008, *The AILA Research Network – CLIL and Immersion Classrooms: Applied Linguistics Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

# **Developing a performance test for Italian CLIL teacher certification: examining CLIL teacher language**

Geraldine Ludbrook  
Ca' Foscari University of Venice, Italy

As the provision of Content and Language Integrated Learning (CLIL) is moving increasingly into mainstream education, the call for certified qualification of CLIL teachers is growing. A project is being developed at the Ca' Foscari University of Venice to design a test to certify both the L2 competence of CLIL teachers and their knowledge of CLIL methodology. For the purposes of the pilot test, it will focus on the teaching of science through English.

As CLIL is not easily understood as a construct, making the measurement of ability complex, there are many directions for research within this context, which include examining how the interplay of general foreign language proficiency, subject-specific language, the language of classroom interaction, and code-switching contribute to the construction of CLIL science classroom discourse, in addition to the issue of what minimum L2 language proficiency is required of the CLIL teacher to effectively handle the methodology needed to implement this approach. This paper will discuss the methods used to investigate the target language use through the qualitative analysis of data from several different sources. The methodological issues will be discussed in a separate paper in this volume (cf. Serragiotto).

## **1. Content and Language Integrated Learning**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach that has evolved in Europe from the new needs for multilingualism set out by the Council of Europe. The approach has been rapidly introduced

into mainstream education throughout Europe, yet many issues remain unaddressed. Despite the key role the CLIL teacher plays in implementing the approach, there have been no attempts to standardize CLIL teacher training.

Only eleven European countries currently offer specific pre-service training for teachers intending to work within the CLIL approach: Czech Republic, Denmark, Germany, Spain, France, Lithuania, Austria, Poland, Finland, Sweden and England. Nonetheless, the recent report commissioned by the European Commission on professional training for European language teachers recommends that all foreign language teachers should receive pre-service training in the methodologies and strategies for teaching another subject through the medium of a foreign language even if they do not intend to specialise in the area. Various reasons are given for the recommendation: this training improves the language teacher's language competence; it encourages a more comprehensive use of the target language in their non-CLIL classes; it gives teachers ways of raising social, cultural and value issues in their foreign language teaching; and the CLIL approach encourages co-operation with colleagues from different disciplines (Kelly, Grenfell, 2004:76).

In-service training in the CLIL approach has been introduced in a few countries: in France, additional certification of competence has been required for teachers of a non-language subject teaching in a foreign language since 2003. Germany, too, has introduced additional teacher qualifications for bilingual teaching in some states (Eurydice Education Unit 2006:43-44).

However, even though the CLIL teacher cannot be simply considered a content teacher with additional language skills, in many countries where additional qualifications are required to teach within the CLIL approach, these generally focus on the content teacher's knowledge of the target language. Most education authorities adopt four main criteria for the recruitment of CLIL teachers. Besides training in their content subject, the teacher should:

- be a mother-tongue speaker of the target language;
- have studied in the target language;
- have followed in-service training in CLIL methodology;
- have acquired some certification of their knowledge of the target language (Eurydice European Unit, 2006, figure 4.3).

Yet, even though it is recognised that CLIL teachers require a good command of the foreign language in which they intend to deliver their subject, there is little agreement between experts as to what the minimum proficiency necessary for effective application of the CLIL approach might

be. Marsh, for example, claims that teachers “do not need to have native or near-native competence in the target language for all forms of delivery, although naturally they need a high level of fluency” (Marsh, 2002:11). A different view is put forward by Smith (2005) who argues that native speaker skills are a necessary pre-requisite for effective and flexible CLIL teaching.

Education authorities throughout Europe have different standards for CLIL teacher foreign language proficiency: the Dutch education authorities recommend at least a B2 level of the CEFR, in Poland and Hungary a B2-C1 level is required, whilst in Finland the Ministry for Education proposes a C2 level of proficiency (Eurydice Education Unit, 2006:43). Nevertheless, the call for a more defined level of target language proficiency of CLIL teachers is increasing. As Takala states: “One crucial aspect of CLIL should also be spelled out: how good should CLIL teachers’ proficiency in the language of instruction be and how could that level be reliably checked?” (Takala, 2002).

In 1999, education reform in Italy paved the way for a more widespread introduction of the CLIL approach in mainstream education. State schools were given greater autonomy to introduce and develop different forms of teaching that more closely met the needs of their students. Amongst these was the possibility to teach content subjects in a foreign language. Another innovation was the introduction of more flexible forms of teaching, in particular the concept of teaching modules, which may be of variable length, from a few hours to several months, and may have a cross-curricular nature (cf. Coonan, 2002:43-44). The focus on flexible language instruction was further reinforced by *Progetto Lingue 2000*, a project of the Italian Ministry for Education to improve the quality of foreign language teaching in the state school system (MPI, 2000).

Since the early 1990s, Italian education authorities have organised projects for CLIL teacher development. In the Veneto region, for example, the University of Venice has run training courses in CLIL methodology for in-service teachers in collaboration with regional education authorities since 2002, and is working to introduce the training of pre-service teachers (Coonan, 2004). In addition, pan-European CLIL projects, under the Socrates scheme, have funded teacher mobility programmes for language and subject teachers alike, to improve their language skills or to follow CLIL teacher training courses abroad (Coonan, 2002:107-108).

There are some content teachers who teach CLIL on their own; however, in Italy CLIL is mainly provided through a teaching team of subject and foreign language teachers. In the Italian CLIL classroom, the teaching partnership seems to be characterised by features of the complementary/supportive teaching team, defined by Maroney (1995) as one in which “one teacher is responsible for teaching the content to the students, while the other teacher takes charge of providing follow-up activities on related topics or on

study skills”. In some cases, the collaboration takes place before the lesson and the content teacher manages the lesson on his/her own. More commonly, in addition to shared preparation, both teachers are always present in the classroom at the same time (see the examples reported in Coonan, 2004).

As CLIL moves increasingly into mainstream education in Italy, the need for specialised training and qualification of CLIL teachers is becoming more evident. A project is being developed at the University of Venice to certify the methodological knowledge and foreign language proficiency of teachers intending to implement the CLIL approach in the Italian education system. The pilot test will be focussed on the science classroom, the most common subject taught within the CLIL approach; for the purposes of the initial study, the foreign language used will be English, although it is planned to extend the test to other languages to meet the multilingual needs of Italian CLIL.

The methodological section of the certification project will be dealt with in a written exam form (cf. Serragiotto in this volume). This paper will focus on the issues involved in the development of a performance language test to assess the foreign language competence of the Italian CLIL teacher.

## **2. Performance language testing**

Performance language testing has become increasingly popular in recent years, especially for the assessment of language proficiency for specific purposes in professional contexts. There exist, for example, tests assessing the English of air traffic controllers, the Japanese of tour guides, and the Italian of primary school teachers. For a review of these and similar tests, see Douglas (2000).

Performance language testing generally tends to follow two main schools of thought. In the first, the test performance is the means by which a language sample is elicited so as to allow evaluation of second language proficiency. Test tasks may resemble or simulate real-world tasks, but the real focus of the test is the underlying knowledge and ability that is revealed in the performance. The performance is thus the “vehicle of assessment” (Messick, 1994:14). The construct of the test is generally based on an explicit theory of language and language use, such as the models of communicative language ability developed by Bachman (1990), Bachman, Palmer (1996), and Canale, Swain (1980).

The second theory is the task-based approach to performance testing in which the fulfilment of the test-task is the ‘target of assessment’, and the second language is the ‘medium’ of the performance (Messick, 1994:14). The test tasks simulate or replicate real-world tasks and the criteria used for



evaluation of task fulfilment are based on real-world criteria. In its most pragmatic form, this approach may make no recourse to theoretical models of language use in the definition of the test construct, relying instead on a close analysis of the target language use.

Bachman (2002) proposes a form of test development which takes into consideration both approaches of performance testing: attempting to define task characteristics on the basis of both the analysis of the target language use domain and either an existing framework or a framework developed ad hoc for the test. The framework may be rooted in a theoretical model, or based on a course syllabus, or defined from a needs analysis of the target language use domain.

There are clear advantages to be gained from performance language testing. One is the issue of authenticity. If the candidate is required to perform tasks taken from the target language context and domain, then there is a much higher likelihood that the language produced in the performance will be closer to the language used in the real-world context. Background and topic knowledge, too, are often included in the construct of performance tests for specific purposes, in which test content and test methods stem from an analysis of a specific use situation or context, capitalizing on special purpose abilities on the grounds that “context-based tests may provide more useful information than general-purpose tests when the goal is to make situation-specific judgments about subjects’ communicative language ability” (Douglas, 1997:18).

Defining an appropriate *a priori* construct for a performance language test for Italian CLIL teachers, and considering the test tasks to be designed, will therefore require a careful analysis of the target language use domain. The next section of this paper will examine the methods used to collect and analyse the target language used in an Italian CLIL science classroom, drawing on a small case study recently carried out in an Italian secondary school.

### **3. The case study: establishing methodological tools**

A qualitative approach was adopted in the case study of Italian CLIL teacher language, incorporating different methods of data collection to build up as rich a picture as possible of the CLIL learning and teaching environment.

#### *3.1 CLIL classroom observation schedule*

CLIL classroom observation was the principle source of data. To aid this

exploratory phase, an observation checklist was chosen as a framework for the observation. Often used to provide a sampling frame to classroom observation (see, for example, Montgomery, 2002), this instrument has also been used for both *a priori* and *a posteriori* analysis of output in speaking test tasks (O’Sullivan, Weir, Saville, 2002).

In the preliminary stages of the development of a similar tool for Italian CLIL classrooms, two checklists devised for classroom observation of non-native English speaking teachers were examined. De Graaff, Koopman, Anikina, Westhoffer (2007) report on the development of an observation tool based on principles from second language pedagogy. The checklist covers several aspects of CLIL methodology: focus on form, focus on meaning and different kinds of scaffolding. It does not, however, look at the fields of general language proficiency, subject-specific language or classroom management, as the specific aim of the study by De Graaff *et al.*, is to detect effective CLIL pedagogy.

Closer to the aims of the Italian testing project, albeit in a non-European context, Elder (1993) illustrates an observation schedule developed “to assess the English language proficiency of non-native speaker graduates training as secondary mathematics and science teachers” in Australian schools (Elder, 1993:235). The schedule contains features of both language and language-related behaviour based on the literature of classroom communication, considered crucial for effective teacher performance and revised to include only those features which were found “to discriminate among non-native speaker teachers” (ibid:237). The schedule was produced for use by teachers of mathematics and science, so was formulated to be meaningful to non-language experts and designed to be used during a 15-minute observation of teacher performance.

As Elder’s 1993 schedule contained some of the main categories of language features considered relevant to the Italian CLIL context, it was decided to use this as a starting point for the CLIL classroom observations. In order to tailor the schedule to focus more precisely on the foreign language needs of the Italian CLIL teacher, a group of Italian experts in CLIL methodology, teacher trainers, CLIL teacher trainers, and trainee teacher supervisors were asked to indicate what aspects of the original schedule they considered to be important features of the Italian CLIL classroom. Their evaluations were then incorporated into a revised version of the schedule. An additional section was added to the schedule, which took into consideration code-switching, intended here as any kind of alternation between L1 and L2, not specifically switching, borrowing or mixing. Although L2-only interaction is encouraged, the effective use of L1 is an important feature in CLIL classroom discourse (cf., for example, the studies by Butzkamm, 1998 and Nikula, 2005 on code-switching practices in CLIL

classrooms). The two descriptors added concerned the teacher's effective use of L1/L2 code switching and the teacher's encouragement of effective code-switching by the students. The CLIL observation schedule used in this case study can be found in the Appendix.

### *3.2 Content and EFL teacher interviews*

Carrying out a pre-observation interview with the content teacher to be observed is a means of establishing a collaborative relationship, as well as being a rapid way of gathering important background information about the learners: their estimated language level, their general experience of CLIL learning, and information about the organisation of the specific CLIL course being observed. The real focus of interest, however, in this study is establishing the teacher's level of L2 proficiency as accurately as possible. In the pilot study, a semi-structured interview – as described by Cohen et al (2000:146) – was used. The teacher was asked for self-assessment of his own level using the Common European Framework self-assessment grids (see Council of Europe, 2001, tables 2 and 3:26-29). In addition, the teacher was asked to assess his foreign language proficiency using the DIALANG diagnostic language tests. This was then backed up by a portfolio of the teacher's studies, certifications, study periods abroad and other use of the L2.

An interview with the EFL teacher team-teaching with the content teacher was also carried out to explore the role of the FL teacher in the CLIL classroom, to identify what difficulties had been encountered, and to record any additional insights the language expert might contribute to the picture of the language competences required of the subject teacher in the CLIL classroom.

### *3.3 Group interviews*

Coonan (2007) has conducted considerable research on the 'insider' view of the CLIL classroom, working with subject and language teacher teams implementing the approach in Italian classrooms, to record their perceptions of the CLIL classroom. Her results show that, due to a high degree of teacher awareness, useful information can be gleaned from CLIL teachers' experience in the classroom. Group interview with both foreign language and content subject teachers implementing the CLIL approach in the Italian secondary school in question was organised to discuss the specific questions of CLIL teachers' language needs and levels of proficiency.

### 3.4 *Other data sources*

In addition to teacher interviews and classroom observation, various teaching materials used in the CLIL module were examined: handouts prepared by the content teacher and used by the EFL teacher to prepare students for the CLIL module, and the tasks set for students during the module. The end-of-module test was also looked at.

## 4. **The case study**

The school chosen for the case study was a technical secondary school<sup>1</sup> that trains students for employment in the sectors of trade, tourism and surveying, offering experimental courses in IT, foreign trade correspondence and tourism. It was chosen as the context for the case study because English-language CLIL in the science classroom has been implemented here for several years, generally in the first two years of secondary school with students aged 14-16.

The class observed was made up of 20 students aged 15: four boys and 16 girls. The students had already received science instruction in CLIL the previous year with the same teachers and were therefore familiar with the procedures and classroom rules regarding the use of English, as well as with pair and group work activities.

The science teacher observed was a strong advocate of the CLIL approach and had been instrumental in introducing it into the school. He had completed a CLIL training course offered by the University of Venice and was involved in a research project involving CLIL teachers in Italy. He used Internet resources to provide material for his CLIL module, including MIT videos of science lessons. He evaluated his level of language proficiency within the B1 level for all skills, with the exception of reading comprehension, which he evaluated as B2. The DIALANG test instead revealed that in reading, grammar and vocabulary, his results were at the C1 level, whereas his listening comprehension score was slightly lower at the B2 level. He also provided useful insights into his own language needs, expressing confidence in his teacher-fronted lessons, but finding difficulty in unplanned interaction, in retrieving the unpredictable lexis that he might require during the lesson to respond to student requests for information.

---

<sup>1</sup> Istituto Tecnico Statale per il Commercio, il Turismo e per Geometri Girardi, Cittadella (PD).

The teacher also outlined the structure of the CLIL module planned. It was to last 18-20 hours and would be delivered in the last five weeks of the school year. The students would first be made familiar with some of the vocabulary to be used by the EFL teacher in the English lessons. Then a series of four lessons would be held in the physics laboratory. In these teacher-fronted lessons, the content teacher would carry out demonstrations and experiments related to the theme of the module. The next four lessons would be group work held in the multimedia laboratory. The students would work in pairs; each pair would be given a task that involved retrieving information from the internet. The students would then prepare a Power point presentation of the completed task. The module would also be evaluated with a written test which would be marked by both science and EFL teacher, giving two separate marks. Any comments on the test would be written by both teachers in English.

A total of four CLIL lessons were observed. Two lessons were held in the physics laboratory and involved the science teacher explaining a process and illustrating it through a series of practical demonstrations on the topic of Electrostatics. These lessons were science teacher-fronted activities, while the EFL teacher stood at the whiteboard providing written support (for example, irregular verbs, specialist lexis) and occasionally intervening orally.

The other two lessons observed were held in the multimedia laboratory. In these lessons, the students worked in pairs retrieving information from the Internet to respond to a series of questions they had been assigned while the teachers monitored and assisted them. The research was to be presented orally by the students at the end of the module with the aid of a Power point presentation they had prepared.

The CLIL classroom observation schedule was used during the observation. When possible, examples of language features (exemplifying, for instance, or monitoring) were noted. In addition, all board work by both teachers was recorded. The initial analysis of the observation schedule seems to indicate that it is a useful tool in the observation of the CLIL science teacher's performance. Most of the descriptors seem relevant and capture salient moments of the classroom interaction.

More CLIL classroom observations of other content teachers will permit some further fine-tuning of the schedule. Two aspects in particular will have to be ascertained. Much of the classroom management observed was carried out by the EFL teacher, and further observations will be needed to verify whether this division of tasks by the EFL and content teachers is common to other teaching teams or whether it was specific to this particular pair. This will help inform decisions made as to whether the four categories of language features should have the same weight within the CLIL teacher's

test performance. In addition, the descriptors seemed to capture the use of L1/L2 code-switching in the lessons observed. If further observations confirm that the different ways in which Italian is used by the content teacher are systematic to CLIL science classrooms, the descriptors might be articulated to take this into consideration. However, the general impression was that the schedule is a valid one for the Italian CLIL classroom.

The interview with the EFL teacher also provided interesting data. She had team-taught CLIL with the content teacher, and another science teacher at the school, for two years. She saw her role as providing language support to the content teacher in the classroom, anticipating students' difficulties as she was familiar with their language skills and knowledge. The teacher confirmed that during the CLIL module, all the EFL lessons were used for preparation of the CLIL science lessons, especially of the lexis the students would need. With regard to the content teacher's language needs, the EFL teacher confirmed the science teacher's own perception of his limitations as lying in the shift from working within his subject to other registers, such as class management.

The group interview with the team of EFL and content teachers working within the CLIL approach revealed additional consensus on the language needs of the content teacher. They all agreed that native speaker level of proficiency is not a goal for either CLIL teachers or learners, however they strongly felt that the content teacher should achieve a level of language independence that would permit the EFL teacher to concentrate on the students' language development. Lexical flexibility that allowed the use of strategies such as reformulating and recasting was considered very important, more so than grammatical accuracy. The general view was that while teacher errors that did not impede student comprehension were not serious, systematic errors were not acceptable. The content teacher's language containing some language errors was seen as being useful to encourage learners to see error correction as a positive part of language learning. More than grammatical precision, the teachers regarded accuracy of pronunciation and intonation as being of greater importance as the aim of the CLIL module was effective communication.

Analysis was also carried out of the various documents used in the CLIL module: handouts prepared by the content teacher, and the tasks set for students during the module. The end-of-module test was also examined. The test combined multiple choice and true/false items with open questions. The paper was marked by both teachers and separate grades were given for content and language. Comments and corrections were written by both teachers in English. The language was generally correct, although it was not possible to identify exactly what each teacher had contributed.

## 5. Conclusions and further research

The case study has provided researchers with useful data. An initial analysis of the data collected using the CLIL classroom observation schedule seems to indicate that it is a valid tool for examining the CLIL science teacher's performance. Most of the descriptors seem relevant and capture salient moments of the classroom interaction. The teacher interviews also made useful information available, both regarding the content teacher's language needs and the level of proficiency required.

The case study also provided insight into the tasks that might be designed for the performance test, operationalizing the construct. The teacher needs to be able to prepare and deliver teacher-focussed presentation of subject-specific material, with the aid of practical demonstrations, board work, and written handouts; to set up and monitor pair and group work task-based activities, interacting with the students on issues regarding both content and language; to evaluate student performance, both oral presentation of group work tasks and written test production. Establishing the nature of the test tasks and defining the task characteristics will require careful consideration of what degree of authenticity and interactivity is desired and can be achieved in a performance test simulating a classroom situation.

In future research, validation of the checklist will continue with repeated observations of CLIL classrooms and through focus group discussions with other teachers using the CLIL approach in Italy aimed at further clarifying and refining the checklist. This framework drawn from the target language use domain will form the basis for the construct underlying the test, and guide the construct-based scoring criteria used for performance evaluation.

The issue of establishing an appropriate minimum level of L2 proficiency of the Italian CLIL teacher is a judgment-based decision that will be based on performance data from trialling of the test tasks. Experts will have to be consulted to try to reach consensus on what minimum level is acceptable. This will require extensive discussion of the language model to be used, and precise definitions of issues such as fluency, accuracy, and intelligibility in the CLIL context will have to be established.

Although there are no specific tests of CLIL teacher language, there are several training courses available in different countries. A review of the L2 language proficiency required for these courses may provide a useful source of information. Certifications of training for in- and pre-service CLIL teachers are now being offered by several UK institutions. The University of Nottingham, for example, have a Certificate in Content and Language which deals with the principles of the teaching of content subjects through a foreign language, strategies for the CLIL classroom and material design. Language requirements for entry to the course, besides "a good first degree with at

least second class honours”, are 6.5 IELTS, with at least 6.0 in each element, or the TOEFL equivalent, corresponding to the C1 level of the CEFR<sup>2</sup>

Other European institutions are also offering similar courses in CLIL teacher training. The *Paedagogische Hochschule Niederoestereich* offers a Master of Arts in Content and Language Integrated Learning. Although the working language of the course is English, two modules are delivered in the country of the target language in order to support both language skills and intercultural awareness. Participants are expected to reach a language level of C1 (part 1) and C2 (part 2) in the target language.

To date, the only attempt at a standardised international qualification for CLIL teachers has recently been developed by Cambridge ESOL, which has added a CLIL module to its Teaching Knowledge Test. Presented at the recent ALTE conference in Cambridge (April 2008) it aims to test

knowledge about content teaching in a target language and the learning, thinking and language skills which are developed across different curriculum subjects; knowledge of how to plan lessons as well as knowledge of activities and resources used to support a CLIL approach; knowledge of lesson delivery and how assessment is carried out in CLIL contexts.

The test is aimed at pre- or in-service teachers and international candidates teaching at primary, secondary and tertiary level. The language of the test is English and a CEFR B1 level (or IELTS Band 4) of English is recommended for test takers, as well as familiarity with specialist lexis relating to CLIL<sup>3</sup>.

The review of these CLIL qualifications illustrates how educational institutions and international testing bodies are addressing the issue of CLIL teacher qualification. It also provides useful information on the levels of L2 proficiency required for entry to courses or recommended for test takers.

An additional aspect to be addressed is that performance on language tests is typically judged with reference to a native speaker ideal. Some scholars have, however, challenged the concept that the native speaker is an appropriate model of English for language testing, and teaching, outside Kachru’s (1990) ‘Inner Circle (see the work by Brown, Lumley, 1998; Elder, Davies, 2006; Han, Singh, 2007; House, 2002; Jenkins, 2006; Pickering, 2006; Taylor, 2006; Seidlhofer *et al*, 2006). CLIL would seem to be a clear example of English used as a Lingua Franca in the classroom, albeit between non-native speakers sharing the same first language. A discussion of the issues involved in terms of CLIL teacher performance will be a necessary stage in the complex process of setting benchmarks for the test.

---

<sup>2</sup> [http://www.cambridgeesol.org/annual\\_review2007/section09.html](http://www.cambridgeesol.org/annual_review2007/section09.html)

<sup>3</sup> <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html>



## Acknowledgements

The author would like to thank Pierandrea Pelà and Cristiana Marchi, as well as the other CLIL teachers at Istituto Tecnico Statale per il Commercio, il Turismo e per Geometri Girardi, Cittadella, for their kind collaboration.

## Bibliographic references

- Bachman L F, 2002, "Some reflections on task-based language performance assessment", in *Language Testing*, 19, 4.
- Bachman L F, 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman L F, Palmer A S, 1996, *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Brown A, Lumley T, 1998, "Linguistic and cultural norms in language testing: a case study", in *Melbourne Papers in Language Testing*, 7, 1.
- Butzkamm W, 1998, "Code-switching in a bilingual history lesson: the mother tongue as a conversational lubricant", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 2.
- Canale M, Swain M, 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, 1, 1.
- Coonan C M, 2007, "Insider views of the CLIL class through teacher self-observation and introspection", in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5.
- Coonan C M, 2004, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venice, Libreria Editrice Cafoscarina.
- Coonan C M, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Graaff R, Koopman G J, Anikina Y, Westhoff G, 2007, "An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)", in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5.
- Douglas D, 1997, *Testing Speaking Ability in Academic Contexts – Theoretical Considerations*. Princeton, NJ., TOEFL Monograph Series 9, ETS.
- Douglas D, 2000, *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elder C, 1994, "Performance testing as a benchmark for LOTE teacher education", in *Melbourne Papers in Language Testing*, 3, 1.
- Elder C, Davies A, 2006, "Assessing English as a Lingua Franca", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 26.

- House J, 2002, "Developing pragmatic competence in English as a lingua franca", in Knapp K, Meierkord C, (eds.), *Lingua franca communication*, Frankfurt, Lang.
- Jenkins J, 2006, "The spread of EIL: A testing time for testers", in *ELT Journal*, 60, 1.
- Kachru B, 1990, "World Englishes and applied linguistics", in *World Englishes*, 9, 1.
- Marsh D, 2002, (ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension*, UniCOM Finland, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre.
- Messick S, 1994, "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments", in *Educational Researcher*, 23, 2.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 2000, *Progetto Lingue 2000*, Gruppo Lingue Straniere, Rome, MPI.
- Montgomery D, 2002, *Helping Teachers Develop through Classroom Observation*, 2nd ed, London, David Fulton Publishers.
- Nikula T, 2005, "English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implication", in *Linguistics and Education*, 16, 1.
- O'Sullivan B, Weir C J, Saville N, 2002, "Using observation checklists to validate speaking-test tasks", in *Language Testing*, 19, 1.
- Pickering L, 2006, "Current research on intelligibility in English as a lingua franca", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 26.
- Seidelhofer B, Breiteneder A, Pitzl M-L, 2006, "English as a lingua franca in Europe: challenges for applied linguistics", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 26.
- Takala S, 2002, "Positioning CLIL in the wider context", in Marsh D, (ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension*, Finland, University of Jyväskylä, UniCOM Continuing Education Centre.
- Taylor L, 2006, "The changing landscape of English: implications for language assessment", in *ELT Journal*, 60, 1.

## Web references

- Coonan C M, 2004, *La formazione avanzata a livello universitario dei docenti CLIL in Italia*. retrieved 17.5.2006: [www.gold.indire.it/nazionale/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5967](http://www.gold.indire.it/nazionale/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5967)
- Eurydice European Unit, 2006, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, retrieved 28.05.2006: [www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=070EN](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=070EN)
- Han J, Singh M, 2007, "World English speaking (WES) student-teachers' experiences of schools: curriculum issues, transnational mobility and the Bologna Process", in *Transnational Curriculum Inquiry*, 4, 1, retrieved 13.05.2008. <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>

- Kelly M., Grenfell M., 2004, *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile>
- Maroney S, 1995, *Team Teaching*, retrieved 12.02.2008. [www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html](http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html)
- Smith K, 2005, “Is this the end of the language class?”, in *Guardian Weekly*, January 21, retrieved 11.11.2006: [education.guardian.co.uk/tefl/teaching/story/0,15085,1394830,00.html](http://education.guardian.co.uk/tefl/teaching/story/0,15085,1394830,00.html)

### **Further reading**

- Brinton D M, Snow M A, Wesche M B, 1989, *Content-based Second Language Instruction*, Mass, Heinle & Heinle.
- Brumfit C J, 1984, *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chambers F, 1997, “What do we mean by fluency?”, in *System*, 25.
- Crystal D, 1987, *The Cambridge Encyclopaedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elder C, 2001, “Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls?”, in *Language Testing*, 18, 2.
- Elder C, 1993, “How do subject specialists construe classroom language proficiency?”, in *Language Testing*, 10, 3.
- Marsh D, 1994, “Bilingual education and content and language integrated learning”, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), Paris, University of Sorbonne.
- McNamara T, 1996, *Measuring Second Language Performance*, Harlow, Longman.
- Serragiotto G, 2003, *CLIL: apprendere assieme una lingua e contenuti non linguistici*, Welland Ontario, Guerra.
- Van Avermaet P, Colpin M, Van Gorp K , Bogaert N, Van Den Branden K, 2006, “The role of the teacher in task-based language”, in Van Den Branden K, (ed.), *Task-Based Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

## APPENDIX

### CLIL classroom observation schedule

#### 1. General language proficiency

##### Intelligibility of expression

- 1.1 pronounces words/sounds clearly;
- 1.2 utters sentences clearly, with suitable rhythm and intonation;
- 1.3 stresses important words/ideas;
- 1.4 clearly marks transition from one idea/lesson stage to the next, using words such as *so, now, right*;
- 1.5 uses appropriate facial expressions, gestures, body movement.

##### Fluency and flexibility of expression

- 1.6 speaks at a speed appropriate to the level of the class;
- 1.7 speaks fluently, without too much uncertainty;
- 1.8 can express ideas in different ways: rephrasing, elaborating, summarizing, exemplifying.

##### Accuracy of expression

- 1.9 grammar of spoken and written language is generally accurate;
- 1.10 uses correct spelling and punctuation in board-work.

##### Planning, monitoring and repair

- 1.11 plans what is to be said and the means to say it, exploiting any resources available;
- 1.12 uses circumlocution and paraphrase to cover gaps in vocabulary and structure;
- 1.13 backtracks when a difficulty is encountered and reformulates;
- 1.14 corrects own slips and errors if s/he becomes aware of them or if they have led to misunderstandings.

#### 2. Using subject-specific language

- 2.1 demonstrates knowledge of subject specific terms;
- 2.2 pronounces specialist terms clearly;
- 2.3 uses specialist terms judiciously, writing on board when necessary;
- 2.4 makes clear the connection between ideas, stressing link words *if, since, in order*;
- 2.5 explains concepts and processes in ways appropriate to the level of the class, using simple language and familiar/concrete examples;
- 2.6 explains diagrams, models, graphs clearly;
- 2.7 links new information to the students' previous knowledge.

#### 3. Using the language of classroom interaction

- 3.1 poses questions to check understanding of previously learnt material/new information;
- 3.2 grades questions appropriately for the level of the class and the learning task: simpler to more complex; closed/open;
- 3.3 responds appropriately to students' questions, requests for assistance;
- 3.4 deals effectively with wrong answers, non-response, using scaffolding techniques such as requests for clarification and recasts;
- 3.5 gives clear instructions for activities;
- 3.6 makes effective use of teaching materials.

#### 4. Using L1 and L2

- 4.1 makes effective use of L1/L2 code-switching, clarifying rules with students;
- 4.2 encourages students' effective use of L1/L2 code-switching.

# La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL

Graziano Serragiotto  
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Il seguente articolo vuole indagare le competenze metodologiche richieste al docente CLIL e vuole mettere in evidenza come tali competenze possono essere valutate per certificare i docenti che intendono lavorare con la metodologia CLIL nella scuola italiana. Ci occuperemo in questa sede degli aspetti metodologici piuttosto che di quelli linguistici, dei quali si occuperà Geraldine Ludbrook in questo volume.

Un docente CLIL deve avere una conoscenza generale della letteratura riguardante la metodologia CLIL, deve essere in grado di pianificare e organizzare dei moduli CLIL secondo obiettivi precisi. Inoltre il docente CLIL deve essere in grado di gestire la classe, di usare le tecnologie più adatte per sviluppare le competenze degli studenti, di selezionare materiali autentici da usare in classe, di trovare delle risorse disponibili per gli studenti, di verificare e valutare il processo di apprendimento e i risultati prodotti dagli studenti.

## **1. Lo sviluppo della certificazione metodologica**

La certificazione metodologica CLIL si propone di concretizzare l'idea di insegnante di 'qualità': vuole essere una certificazione dinamica, che al di là di alcune conoscenze teoriche di base, necessarie per inquadrare questa metodologia, vuole testare soprattutto le capacità dei candidati di progettare, programmare, organizzare materiali e attività didattiche secondo le modalità CLIL.

La certificazione non testa la conoscenza linguistica in astratto ma la lingua utilizzata in un contesto di insegnamento (si veda Ludbrook a questo

proposito); i contenuti disciplinari non vengono testati, vengono dati come prerequisito per i candidati.

La prova per la certificazione metodologica CLIL è organizzata in modo da mettere in evidenza le competenze del docente CLIL, sia che i due docenti, quello di lingua e quello di disciplina, lavorino in team sia che un unico docente di disciplina lavori in modo autonomo. Comunque, nella formulazione della prova sarà tenuto conto del ruolo specifico del docente e di conseguenza le competenze richieste ai docenti, come saper progettare dei percorsi CLIL efficaci in base ai destinatari, saper scegliere, adattare, integrare ed usare materiali autentici considerando sia i contenuti da sviluppare sia il livello linguistico, saper didattizzare e quindi creare del materiale didattico partendo da varie tipologie di testi e saper giustificare didatticamente le operazioni che hanno intrapreso, verranno testate a seconda delle specificità e dei ruoli diversi dei docenti.

Pur noi occupandoci in questa sede solo della parte metodologica presentiamo in modo sintetico l'intera struttura della prova riguardante anche la parte linguistica.

La prova è organizzata in due parti:

#### A. Prima parte: La metodologia CLIL

È prevista una prova scritta, della durata di 5 ore circa, divisa in quattro parti:

1. una prima parte teorica basata su una bibliografia di riferimento sugli aspetti fondamentali della metodologia CLIL;
2. una seconda parte legata alla progettazione di un percorso CLIL considerando alcuni aspetti salienti;
3. una terza parte legata alla didattizzazione di materiali per il CLIL: creazione di attività di supporto e modalità di insegnamento. Questa parte della prova si svolgerà in lingua straniera;
4. una quarta parte di riflessione critica rispetto all'utilizzo della metodologia CLIL: giustificare scelte, evidenziare problematiche e possibili soluzioni, vantaggi e svantaggi.

La parte metodologica verrà valutata da un esperto CLIL. Per il task in lingua straniera, verrà data anche una valutazione della competenza scritta del candidato da parte di un esperto di lingua straniera.

#### B. Seconda parte: Le competenze linguistiche

È prevista la simulazione di una lezione CLIL, della durata di circa 25 minuti, divisa in tre parti:

1. la presentazione di una parte di lezione frontale (un processo, un esperimento) davanti ad una 'classe' composta di esperti di CLIL e di lingua straniera. Il candidato risponderà a domande da parte degli 'allievi' relative a questioni sia di contenuto sia di lingua. Il candidato sceglierà il tema della lezione e utilizzerà materiali didattici prodotti prima della verifica;
2. l'organizzazione di un'attività di gruppo relativa al tema della lezione. La lezione simulata si svolgerà in lingua straniera e durerà circa 20 minuti;
3. la terza parte della prova orale sarà una breve discussione, in italiano, della lezione appena svolta, con un'analisi critica delle scelte metodologiche o linguistiche effettuate dal docente.

I docenti di disciplina sosterranno sia la prima e la seconda parte tenendo conto delle loro specifiche competenze; i docenti di lingua solo la prima parte in riferimento al loro ruolo specifico.

La certificazione non dovrebbe essere vista come uno strumento definitivo, ma uno strumento dinamico *work in progress* che non è mai concluso e perfetto, che può portare ad un miglioramento continuo verso l'eccellenza.

Dalle varie riflessioni teoriche italiane ed europee, nonché dalle esperienze di certificazione, è emersa un'idea di competenza metodologica didattica che questa certificazione ha elaborato in quei punti, che corrispondono alle diverse sezioni della certificazione. Inoltre la certificazione metodologica dell'insegnante CLIL è nata in un contesto di sperimentazione tra esperti ed docenti CLIL allo scopo di avere un feedback da più parti.

In modo specifico il docente CLIL:

- a. *conosce la lingua e i contenuti e ne favorisce l'uso;*
- b. *sa valutare, adattare, usare i materiali didattici* offerti dal mercato editoriale: si tratta di un'analisi condotta sia sulla base di competenze glottodidattiche teoriche, sia in considerazione del pubblico specifico con i quali questi materiali verranno usati – specificità che non riguarda solo l'età, il livello, gli interessi degli studenti, ma anche la loro cultura e lingua di provenienza;
- c. *sa creare materiale didattico* partendo da pagine internet, giornali, testi di varia natura, finalizzandoli ai suoi studenti;
- d. *sa giustificare glottodidatticamente* le operazioni che ha fatto: la conoscenza teorica della glottodidattica diventa una componente essenziale perché rappresenta la dimensione meta-didattica, senza la quale un insegnante è solo un esercitatore linguistico;
- e. *sa proporre diverse attività in base* alle esigenze degli studenti, usando una metodologia adeguata ed efficace (per esempio, limitare i momenti

della lezione frontale, favorire il lavoro a coppie o a gruppi, favorire le tecniche dell'apprendimento cooperativo, ecc.);

- f. *sa valutare apprendimenti e competenze CLIL, progetti e percorsi CLIL* anche attraverso il monitoraggio e la ricerca-azione.

Ci sono certamente, altre capacità da verificare, prime fra tutte quelle di carattere relazionale (con altri operatori della scuola e con gli studenti); quella organizzativa e progettuale in senso generale; quella psicologica, pedagogica e formativa.

## 2. La formazione teorica del docente CLIL

Un docente CLIL, come ogni altro docente, per poter svolgere bene il proprio lavoro pratico ha bisogno di avere anche delle conoscenze teoriche di base; non è pensabile che insegni a braccio senza un supporto teorico al suo operato e senza che venga fatta una riflessione sulla sua modalità di insegnamento. È per questo che il docente CLIL dovrà avere delle conoscenze teoriche relative all'apprendimento, dovrà conoscere come avviene il processo di acquisizione delle competenze, dovrà avere informazioni legate all'individuo che apprende e avere delle conoscenze specifiche legate ai contenuti.

Verrà consigliata una bibliografia grazie alla quale il candidato potrà approfondire queste conoscenze. Questa parte verrà testata attraverso due modalità: esercizi a scelta multipla e domande aperte. Alcuni esempi sono:

1. Il focus del CLIL è orientato principalmente:
  - a. al contenuto;
  - b. alla lingua;
  - c. ad entrambi in egual misura.
2. La valutazione degli apprendimenti in CLIL:
  - a. è orientata solo verso il contenuto;
  - b. è orientata solo verso la lingua;
  - c. è orientata verso entrambi a seconda degli obiettivi definiti.
3. Spieghi l'acronimo CLIL

---



---



---

4. Cosa si intende per valutazione integrata in CLIL?

---



---



---



### 3. La progettazione di un percorso CLIL

Una competenza richiesta agli insegnanti è quella di essere in grado di definire gli obiettivi e i risultati di un programma CLIL considerando il contenuto, la comunicazione come veicolo per trasmettere e comunicare; l'ambito cognitivo per lo sviluppo di abilità cognitive e meta-cognitive; gli aspetti culturali come possibilità di sviluppare opportunità multiculturali e favorire la conoscenza da più punti di vista.

Nella progettazione di un modello CLIL si dovranno considerare diversi parametri e variabili affinché tale progettazione possa risultare il più efficace possibile: si dovranno prendere le decisioni a vari livelli e poi si dovrà agire di conseguenza cercando, durante il percorso, di fare un monitoraggio sull'efficacia delle decisioni una volta che sono messe in atto.

Sarà poi necessario considerare il contesto dove si dovrebbe attuare tale progettazione sia in riferimento alla scuola e cioè *l'ambiente interno*, sia in riferimento *all'ambiente esterno*; si dovranno prendere alcune decisioni organizzative 'strutturali', si dovranno considerare gli aspetti organizzativo-metodologici ed infine, non meno importante, si dovrà prendere in considerazione in modo preciso il programma da svolgere.

Per quanto riguarda le decisioni organizzative strutturali, il docente CLIL dovrà considerare i destinatari (età, livello linguistico, motivazioni, aspettative, ecc.) e il programma che si vuole mettere in atto.

Il contenuto verrà scelto pensando anche al livello linguistico: è meglio scegliere contenuti che si basano principalmente sulla comunicazione verbale e che sono per loro natura più astratti solo dopo che ci sia una buona conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti; nel caso di materie che non fanno ricorso solo alla comunicazione verbale possono essere usate anche in mancanza di una buona competenza linguistica perché attraverso elementi extralinguistici quali i materiali visivi, grafici, diagrammi, ecc., si possono trasmettere i contenuti della disciplina rendendo l'input comprensibile.

Un'altra variabile da considerare sono i docenti. Sarà un unico insegnante a portare avanti il progetto, oppure saranno in due, di cui magari uno madrelingua. Anche qui in base alle scelte operate sarà possibile considerare percorsi diversi per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e metodologici.

Risulta fondamentale considerare anche il peso della lingua straniera: si tratterà di un insegnamento monolingue dove la lingua straniera verrà utilizzata per il 100%, oppure di un insegnamento bilingue dove c'è la predominanza di una lingua al 75%, oppure alla pari 50%, o verranno scelte altre soluzioni; inoltre si dovrà decidere quali abilità linguistiche sviluppare e se svilupparle totalmente o parzialmente.

Ci sono altri aspetti che devono essere considerati che riguardano l'organizzazione e la metodologia del progetto. Per quanto riguarda la struttura didattica i docenti CLIL considereranno la modalità più adatta all'insegnamento:

- a. un *insegnamento collaborativo* tra il docente della disciplina e quello della lingua nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche;
- b. *co-presenza* dei due insegnanti;
- c. *insegnamento indipendente*.

Inoltre si dovrà decidere se il gruppo classe sarà anagrafico oppure suddiviso per competenza linguistica.

I docenti CLIL prenderanno in esame anche l'organizzazione didattica: ci saranno lezioni frontali, divise per gruppi, a coppie, individuali, si utilizzerà il *cooperative learning* o altre strategie per fare in modo che l'insegnamento sia più efficace.

Sarà inoltre necessario decidere come sarà l'alternanza della lingua madre con la lingua straniera tra docenti e studenti: in caso di compresenza bisogna decidere se un insegnante parla in italiano e l'altro in lingua straniera oppure se sono intercambiabili i loro ruoli; in caso di non compresenza è da decidere se c'è una alternanza a seconda dei giorni di lezione, al tipo di lezione, oppure se c'è una mescolanza e la stessa decisione riguarderà analogamente l'uso della lingua straniera e della lingua madre da parte degli studenti.

La programmazione è sicuramente uno dei momenti fondamentali dell'attività dei docenti per una organizzazione efficace del proprio lavoro. Il piano di programmazione contiene l'indicazione dei contenuti disciplinari e dei tempi di attuazione di ogni unità didattica/modulo, evidenzia i prerequisiti, stabilisce gli obiettivi cognitivi e le abilità di studio che lo studente deve aver raggiunto alla fine di ogni segmento di lavoro.

Si sottolinea che, nel caso di una programmazione CLIL, entrambi i docenti (quello della lingua straniera e quello della materia disciplinare):

- a. selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline;
- b. stabiliscono gli obiettivi del corso/modulo/unità;
- c. prevedono possibilità di cambiamenti in itinere (flessibilità);
- d. formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
- e. prevedono le difficoltà.

Per quanto riguarda la valutazione, sarà importante stabilire delle prove che siano adeguate in base agli obiettivi di contenuto e di lingua.

Nei contesti di apprendimento CLIL, il concetto di valutazione diventa centrale e problematico al tempo stesso in quanto la raccolta di dati e di informazioni non è limitata esclusivamente all'ambito disciplinare della lingua straniera, ma investe le generali competenze attivate dall'apprendimento di altre discipline. È centrale come lo è in tutti gli ambiti di apprendimento e, pertanto, richiede chiarezza riguardo allo scopo della valutazione, agli obiettivi di apprendimento e alle modalità di verifica del raggiungimento di tali obiettivi. Nel caso dell'insegnamento di contenuti in lingua può diventare problematico in quanto è fondamentale chiarire quali siano gli obiettivi generali e quali quelli specifici della lingua e della disciplina, individuare in quale momento questi obiettivi si sovrappongono e agire sull'individuazione della forma più idonea di valutazione. Sarà fondamentale prestare attenzione al *format* di verifica proposto e al tipo di griglie utilizzate per la raccolta ed interpretazione dei dati.

La competenza necessaria per la progettazione CLIL verrà testata attraverso dei compiti che i docenti, a seconda della loro specificità e per il ruolo che hanno nello specifico nel progetto CLIL, dovranno essere in grado di esplicare. Segue un esempio:

Il candidato illustri i principali problemi di un modulo CLIL di 12 ore in cui si integrano la lingua straniera e la geometria, focalizzando in particolare l'attenzione sulle fasi preparatorie, la definizione dei ruoli dei docenti, la scelta dei materiali, l'organizzazione oraria, la programmazione, ecc. Più che una descrizione teorica, che può essere ridotta a una breve cornice che contestualizza le proposte, si chiede una schematica indicazione delle varie azioni, condotta in maniera operativa.

#### **4. L'analisi e la didattizzazione di materiali per il CLIL**

Un altro aspetto importante per il docente CLIL è la capacità di scegliere i materiali e le risorse CLIL in base al contenuto e al livello linguistico. Inoltre il docente dovrà essere in grado di creare delle attività di supporto che aiutino la comprensione del testo, di identificare dei compiti adatti ed adeguati.

I materiali da utilizzare nel percorso CLIL possono essere un problema, perché non esistono ancora dei materiali specifici in commercio e comunque dovranno essere adattati alle specifiche esigenze della classe; da qui la necessità che gli insegnanti CLIL scelgano dei testi autentici in lingua straniera e poi vengano elaborati per essere fruibili per una determinata classe: questo non è facile perché prima di tutto richiede molto tempo e una scelta oculata dei contenuti e delle attività correlate. Si dovrà pensare, in base alle caratteristiche della disciplina, di utilizzare anche elementi extralinguistici per ren-

dere comprensibile il contenuto, come del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi, ecc.

Oltre a tali aspetti gli insegnanti dovranno considerare i prerequisiti sia legati al contenuto sia alla lingua, gli obiettivi specifici, gli strumenti utilizzati, l'aspetto grafico dei testi da presentare, le attività e gli esercizi di supporto e la comprensione guidata.

Nella certificazione questo punto verrà testato attraverso la formulazione di un quesito al quale il candidato dovrà rispondere in lingua straniera. Un esempio può essere:

Il candidato immagini di far leggere o ascoltare agli studenti di un corso uno dei materiali proposti (si stabiliscano il tipo di utenza, i prerequisiti, gli obiettivi legati al contenuto e alla lingua). Successivamente indichi ciò che farebbe per stimolare la motivazione, stenda gli esercizi che farebbe per guidare la comprensione dei contenuti e come supporterebbe la comprensione linguistica e dica cosa proporrebbe dopo la lettura o l'ascolto.

## **5. La riflessione critica sull'utilizzo della metodologia CLIL**

L'esperto CLIL valuterà i vari aspetti metodologici di una lezione CLIL simulata da parte del docente; In particolare l'osservazione riguarderà le modalità di svolgimento della lezione in base alla pianificazione iniziale, la flessibilità nel presentare i concetti importanti attraverso modalità diverse, usando abilità di studio, cercando di colmare le problematiche legate al lessico e alle strutture linguistiche; l'osservazione riguarderà inoltre la modalità di correzione degli errori, l'utilizzo efficace del code-switching, l'uso appropriato della mimica facciale, dei gesti, dei movimenti del corpo, ecc.; infine l'osservazione riguarderà anche le varie tipologie di interazione adottate allo scopo.

Inoltre verrà formulato un quesito che permetta al docente di fare una riflessione sul lavoro fatto, mettendo in evidenza i vantaggi e gli svantaggi nel fare una lezione CLIL rispetto ad una lezione più tradizionale e se si possa eventualmente identificare un valore aggiunto. Un esempio di quesito può essere:

Riflettere in modo critico sulla possibilità o meno che ci sia un valore aggiunto nel fare lezione con una metodologia CLIL: evidenziare alcune caratteristiche, valutare la progettazione, i processi e i prodotti attesi.

Successivamente attraverso l'analisi particolareggiata della lezione simulata, l'esperto CLIL realizzerà con l'insegnante un'auto-osservazione per giustifi-

care il perché di certi comportamenti, spiegandoli in modo critico. Verranno fatte delle domande generali per focalizzare i punti essenziali rilevati.

## **6. Conclusioni**

Le varie parti della certificazione metodologica del docente CLIL possono essere così riassunte assieme al punteggio assegnato ad ogni sezione sulla base di una valutazione su 100 per l'intera prova:

- Sezione A: formazione del docente CLIL (25 punti);
- Sezione B: progettazione di un percorso CLIL (25 punti);
- Sezione C: analisi e la didattizzazione di materiali per il CLIL (25 punti);
- Sezione D: riflessione critica sull'utilizzo della metodologia CLIL (25 punti).

La valutazione globale è espressa in centesimi e prevede un livello soglia di 66 punti. Per punteggi sopra gli 80/100 si assegna il diploma 'con distinzione' e, nei casi di maggior profitto (sopra i 90/100), si può assegnare il diploma 'di prima classe'.

La certificazione finale viene rilasciata dall'Università Ca' Foscari di Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Laboratorio LADiLS, sezione CLIL.

Inoltre per quanto riguarda l'accreditamento si sta facendo i vari passi per rendere ciò possibile sia a livello nazionale sia a livello europeo.

**Suggerimenti bibliografici**

- Balboni P, 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.
- Baxter A, 1977, *Evaluating Your Students*, London, Richmond Publishing.
- Brown J D, 1998, *New Ways of Classroom Assessment*, Alexandria, USA, TESOL.
- Coonan C M, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- Cummins J, 1984, "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", in Riviera C, (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters.
- O'Malley J M, Pierce L V, 1996, *Authentic Assessment for English Language Learner*, New York, Addison-Wesley.
- Marsh D, Langé G, 1999, *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre.
- Serragiotto G, 2003, "L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano" in Dolci R, Celentin P, (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- Serragiotto G, 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Serragiotto G. 2004, (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria.
- Serragiotto G, 2006, "La valutazione del prodotto CLIL", in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Short D J, 1993, "Assessing integrated language and content instruction", in *TESOL Quarterly*, 27, 4.
- Wiggins G, 1993, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, CA., Jossey-Bass.
- Willis J, 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London, Longman.
- Wolff D, 1997, "Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom", in Marsh D. *et al.*, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

# **Un progetto pilota: la sperimentazione di sezioni europee CLIL nella regione Friuli Venezia Giulia**

Rosalba Perini

Ufficio Scolastico Regionale Friuli Venezia Giulia, Italy

Le considerazioni sui processi innovativi attivati in ambito CLIL nella Regione Friuli Venezia Giulia assumeranno come punto di riferimento tre direzioni di analisi: la situazione generale del contesto CLIL nel sistema scolastico regionale, il tema più specifico riguardante il progetto pilota di sezioni europee CLIL, attivato nell'a.s. 2007-2008 e il focus della ricerca sperimentale.

Non è possibile infatti rappresentare compiutamente il senso e la portata innovativa del progetto pilota di sezioni europee CLIL e le conseguenti implicazioni sui quadri teorici e sui curricoli scolastici, se non inseriamo questa esperienza nell'ambito del sistema di reti, di formazione, di sperimentazione e se non definiamo il contesto socioculturale-linguistico che connotano la regione FVG.

## **1. Ragioni della sperimentazione CLIL nel FVG**

Il FVG è regione di confine, incrocio ed intreccio di popoli, di lingue, di culture. Regione proiettata verso la Mitteleuropa, ma anche verso i paesi dell'est, il mondo balcanico, e, per taluni aspetti, capace di guardare oltre l'Europa, verso l'Asia e le altre parti del mondo. Il FVG rappresenta dunque un contesto speciale, dove sono riconosciute e parlate ufficialmente quattro lingue: l'italiano, lo sloveno, il tedesco e il friulano, che è lingua minoritaria storica (L.482/99), accanto alla lingua inglese normalmente introdotta nei curricoli, sin dalla scuola primaria. Recentemente, la CM 64 del 23 luglio 2008<sup>1</sup> ha evidenziato l'uso dell'approccio CLIL anche per le lingue minorita-

---

<sup>1</sup> Direttore Generale degli Ordinamenti del Ministero, Mario Dutto.

rie, come attestano numerosi studi e ricerche condotti a livello europeo.<sup>2</sup> È evidente che il contesto plurilingue ha generato e sostenuto una specifica sensibilità verso un nuovo ambiente di apprendimento quale il CLIL. Questo fattore va correlato poi ad una dimensione esemplare di impegno dei docenti pionieri del CLIL e all'organizzazione del lavoro professionale fondato sulle RETI. Si delineano quindi, sinteticamente, il quadro di organizzazione, la struttura e i compiti delle reti quali coordinate fondanti e strategiche del sistema CLIL, sul quale si innesta il progetto pilota.

Nella Regione Friuli Venezia Giulia si registrano situazioni di grande positività sperimentale per quanto riguarda l'attivazione di programmi e moduli CLIL nelle classi della scuola del 1° e del 2° ciclo, pur con sensibili differenze tra i due ordini scolastici. Le istituzioni scolastiche hanno sviluppato, sin dai primi anni '90<sup>3</sup>, significative esperienze di sperimentazione di moduli CLIL e di percorsi di formazione linguistica, metodologica, didattica con il coinvolgimento di quarantadue istituzioni scolastiche e di circa duecentocinquanta docenti solo nella scuola secondaria di 2° grado. Nell'aprile 2008 è stato promosso dall'USR FVG un protocollo di accordo per l'istituzione della 'Rete delle scuole CLIL del 1° ciclo', firmato alla data attuale da quarantatre istituzioni scolastiche. Questi semplici dati rimandano il quadro di impatto, di diffusione e di interesse che l'approccio CLIL assume nel processo di innovazione in atto nel sistema scolastico regionale, rispondente ai nuovi bisogni emersi in chiave europea.

## 2. Il sistema di reti CLIL nel FVG.

Il concetto di rete (Ricci Garotti, 2006), nel caso del FVG, viene applicato ad un sistema di scuole verticalizzato – 1° ciclo e 2° ciclo – con una pervasività sul piano delle relazioni, dei ruoli, delle persone, dei gruppi. Reti che prevedono una serie di obiettivi complessi e fra loro intrecciati:

- a. il sostegno alla formazione diffusa;
- b. il sostegno agli interventi delle singole scuole con una rete di operatori messi a disposizione e sostenuti dall'USR FVG;
- c. i momenti di accompagnamento scientifico.

---

<sup>2</sup> Directorate-General for Education and Culture of the European Commission, 2002, "The CLIL Compendium"; [www.clilcompendium.com/](http://www.clilcompendium.com/); Commissione Europea Eurydice European Unit, 2006, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) a scuola in Europa*, Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, Brussels: <http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/frameasetCLILND.html>

<sup>3</sup> Esperienze sviluppate con l'I.T.I. Malignani di Udine.



La rete, in questo contesto, rappresenta una delle modalità di ricerca, di apprendimento interdipendente, di informazione aperta e variabile nel tempo, potenzialmente senza confini; modalità che risponde alla logica di rapporti reticolari e non piramidali. L'attivazione di una rete costituisce un processo strategico di svolta nel sistema operativo delle scuole, una modificazione che richiede:

- una piattaforma comune di principi, sulla quale si fonda il patto stesso di rete;
- una matrice di progettazione, con una suddivisione di compiti, ruoli, funzioni e contributi;
- una condivisione della filosofia di fondo che si basa sul criterio della specializzazione dei contenuti, sull'innovazione, sullo scambio e sulla co-progettazione (Nalesso, Perini, 2006).

Alle reti CLIL del FVG sono state applicate alcune condizioni che si riscontrano in ogni rete di tipo sociale (Di Nicola, 1998):

- la struttura non gerarchica, ma centrata su addensamenti di competenze, come sostiene De Anna (2001) e su soggetti, per così dire, specializzati;
- il sistema circolare di conoscenza, di co-progettazione e non di comandi, che passa attraverso la rete;
- l'utilizzo di servizi comuni per i quali ogni 'nodo di rete' si fa garante.

È opportuno poi sottolineare un elemento di collaborazione interistituzionale che concorrere a sostenere lo sviluppo delle reti regionali per il primo ed il secondo ciclo: l'azione di coordinamento svolta dall'USR FVG e il convinto e determinante sostegno finanziario dell'Assessorato Cultura e Istruzione della Regione FVG

### **3. Un progetto pilota: la sperimentazione di sezioni europee CLIL nella regione Friuli Venezia Giulia**

Nell'alveo culturale e di sistema sopra delineato va inserita la sperimentazione di sezioni europee CLIL per l'Europa - iniziativa che ha registrato la partecipazione convinta di dirigenti scolastici, docenti, studenti, famiglie delle sei scuole sperimentali<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Liceo scientifico Grigoletti di Pordenone (scuola polo regionale), ITI Malignani, Liceo scientifico Copernico e ITC Zanon di Udine, Istituto Agrario Brignoli di Gradisca (GO) e il Liceo scientifico Galilei di Trieste.

Come sottolineato nel testo di progettazione, vista la normativa nazionale e regionale, la struttura sperimentale ha come obiettivo prioritario l'individuazione degli aspetti di qualità e la definizione degli elementi organizzativo-didattici che caratterizzano l'inserimento, nel curriculum di studi della scuola secondaria di 2° grado, di moduli CLIL in prospettiva europea, secondo un percorso sistematico e continuativo, organizzato all'interno di sezioni specifiche. L'obiettivo finale è quello di organizzare sezioni con moduli CLIL stabili e con una progressione incrementale delle discipline in lingua straniera, dalla 1^ alla 5^ classe.

L'iniziativa progettuale rappresenta, in quest'ottica, un'assoluta innovazione nell'ambito della costruzione di modelli didattico-organizzativi, in grado di tradurre operativamente l'ipotesi di uno sviluppo europeo del sistema scolastico regionale.

Tenuto conto delle disposizioni date dal DPR n. 275/99, artt. 1, 6, 7, 8, 9, 10 il progetto adotta le specificazioni di seguito definite:

1. la durata sperimentale iniziale è così articolata:
  - biennio iniziale della scuola secondaria di 2° con possibilità di prosecuzione nel triennio successivo;
  - intero triennio finale della scuola secondaria di 2°.
2. i percorsi sperimentali CLIL sono attivati a partire dall'a.s. 2007/08;
3. il progetto trova coerente applicazione in corrispondenza agli obiettivi indicati nel piano di progetto generale;
4. la valutazione dei percorsi e dei risultati è oggetto dell'attività di monitoraggio da parte delle scuole e del CTS costituito ad hoc.

È riconosciuta piena validità agli studi compiuti dagli studenti nell'ambito dell'iniziativa sperimentale CLIL, con un'attestazione finale rilasciata dalla scuola, relativa al percorso specifico seguito e alle competenze acquisite, secondo modalità univoche di certificazione, indicando le conoscenze e le competenze acquisite e i crediti formativi riconoscibili vedi art. 10, comma 3, DPR 275/97.

Il progetto Sezioni europee CLIL fa riferimento all'art. 6, DPR 275/97 poiché non prevede modifiche strutturali che vanno oltre la flessibilità curricolare prevista dall'art. 8.

Come previsto dalla normativa citata, considerato che sono richieste ai docenti impegnati nella sezione sperimentale particolari competenze, gli organici di istituto sono definiti in modo da consentire l'affidamento della gestione dell'esperienza sperimentale al personale in possesso degli specifici requisiti.

Visto l'art. 9, DPR 275/99 il progetto di sperimentazione 'sezioni europee CLIL' risponde ad esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà regionale.

### 3.1 *Il Comitato Tecnico Scientifico*

A supporto della sperimentazione, presso l'USR FVG, è stato costituito il comitato tecnico scientifico con compiti di ricerca, sostegno e indirizzo, monitoraggio e validazione scientifica del progetto.

Il CTS è composto da un rappresentante del MIUR, da un rappresentante indicato da ciascuna scuola impegnata nella sperimentazione, dal gruppo di esperti dell'Università di Venezia<sup>5</sup> da due rappresentanti dell'USR Friuli Venezia Giulia, da due rappresentanti della Regione Friuli Venezia Giulia, e dal docente coordinatore delle reti CLIL a livello regionale.

Il CTS nel rispetto della libertà di insegnamento:

- valuta la coerenza e la congruità di metodi e contenuti con le linee di progetto;
- dà linee di indirizzo per i processi di valutazione in itinere;
- individua tecniche di certificazione delle competenze, in collaborazione con le Università italiane e prima di tutto con quelle regionali;
- definisce e coordina il monitoraggio complessivo dell'iter di progetto, con produzione di strumenti osservativi, di rilevazione e di verifica costruiti ad hoc;
- indica adattamenti e modifiche;
- realizza sistemi di comunicazione e di informazione a livello regionale, nazionale ed europeo con una specifica azione rivolta al coinvolgimento delle famiglie, alle quali viene data una informazione costante sui percorsi CLIL attuati e sugli esiti;
- attiva contatti e collaborazioni con realtà scolastiche analoghe a livello europeo.

### 3.2 *Il quadro progettuale*

Quando parliamo di progetto sperimentale facciamo riferimento ad un modello operativo e alla costruzione di una esperienza educativo-didattica che può essere analizzata secondo livelli diversi:

---

<sup>5</sup> Carmel Mary Coonan, Graziano Serragiotto, e Diana Saccardo.

- il livello strategico (indirizzo, gestione, risorse, valutazioni, condizionamenti strutturali...);
- il livello innovativo (metodologia, ambiti disciplinari, portata innovativa, riorganizzazione didattica, riflessione professionale, rapporti sociali...);
- il livello operativo (strumenti, strutture, mezzi...);
- il livello informativo (livello informativo interno ed esterno alla scuola, monitoraggio, rilevazione dei bisogni, controllo dei processi, valutazione degli esiti...).

Nel quadro logico della ricerca l'ipotesi che sostiene il progetto è quella di verificare quanto e come il CLIL, quale nuovo ambiente di apprendimento, potenzia le competenze linguistico-comunicative, disciplinari, trasversali degli studenti. In altre parole, si intende determinare sulla base di dati quantitativi e di elementi qualitativi il plusvalore dell'approccio CLIL.

Se assumiamo questa prospettiva di lettura il percorso CLIL rappresenta senza dubbio un processo di cambiamento funzionale che investe tutto il sistema di relazione della scuola, interno ed esterno.

### 3.3 *Gli obiettivi*

All'interno del paradigma sperimentale sono declinati gli obiettivi, che rimandano all'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze semplici e complesse in ambito:

- a. linguistico (microlingua) e comunicativo;
- b. disciplinare (specifici e trasversali);
- c. cognitivo e meta cognitivo;
- e. interculturale.

### 3.4 *L'impianto organizzativo e metodologico*

Si richiamano alcuni elementi dell'impianto metodologico che consentono di mettere in evidenza il paradigma (Kuhn, 1978:212) operativo, con i vincoli realizzativi dell'iniziativa e, nel contempo, permettono di sottolineare che le scelte riconducono ad un quadro sperimentale e non a una struttura metodologica preconfezionata.

Il progetto in questa prospettiva di lettura si caratterizza per indirizzi metodologici, obiettivi e, specie nel biennio, contenuti comuni laddove questi risultino possibili; si pensi, ad esempio, a Storia, Geografia, Matematica, Fi-

sica, Scienze, ma anche, e forse ancor prima, a moduli di Educazione Civica, con riferimento giuridico economico sul tema della cittadinanza europea.

L'organizzazione di una sezione CLIL presuppone la disponibilità di competenze professionali, la possibilità di costituzione di una sezione dedicata di studenti, l'adesione delle famiglie al modello di innovazione.

Nella sezione CLIL operano insegnanti con specifica e certificata competenza nella lingua straniera veicolare e con una consolidata formazione metodologica, didattica e documentativa. Si attiva in tal modo una reale azione interdisciplinare con la collaborativa partecipazione di tutti i docenti della sezione.

Il modulo CLIL investe dal 10 al 20% dell'orario disciplinare complessivo e la scansione è indicata dal Consiglio di classe. Con ciò si intende che il modulo CLIL viene svolto in lingua straniera.

I moduli CLIL osservano una distribuzione oraria annuale non rigidamente predefinita in termini di tessere orarie settimanali, ma legata al processo sperimentale della singola scuola, con soluzioni che permettono di intrecciare i curricoli disciplinari e di ricavare momenti di esposizione alla lingua diffusi e trasversali

### *3.4 I dati quantitativi*

Si riportano, desunti dai quadri organizzativi dei singoli istituti, i dati numerici che configurano il progetto sperimentale attuato nell'a.s. 2007/08.

Le materie con parti del programma svolte secondo l'approccio CLIL sono state in totale 27, tra le quali: Elettrotecnica, Elettronica, Sistemi Automatici, Matematica, Fisica, Latino, Storia, Geografia, Scienze, Educazione Fisica, Religione, Inglese, Filosofia, Lettere, Laboratorio di Fisica, Chimica, Chimica agraria, Disegno e Cartografia, Tecniche di Gestione ed elementi di Legislazione, Tecniche di produzione animale, Biologia applicata, Diritto Economia aziendale, Scienze della Natura e Scienze della Terra.

Le ore totali di CLIL applicate nel primo anno di sperimentazione sono state seicento quaranta.

Le classi coinvolte nella sperimentazione sono state sedici, con ripartizioni diversificate in rapporto alle risorse e alle scelte delle singole scuole.

I docenti sperimentatori impegnati sono stati complessivamente cinquantadue.

#### 4. Il focus della ricerca

Il quadro di sperimentazione, definito dagli esperti membri del Comitato Tecnico Scientifico, fa riferimento ad un dispositivo di ricerca,<sup>6</sup>, che fissa il suo focus sugli effetti che l'insegnamento CLIL crea in rapporto ad alcuni aspetti strategici di indagine:

- a. effetti sugli apprendimenti degli allievi;
- b. effetto trascinamento interno/esterno (effetto *backwash*);
- c. soddisfazione di docenti/studenti/famiglie;
- d. strategie metodologiche attuate;
- e. *timeline* (organicità verticale ed orizzontale);
- f. analisi delle variabili introdotte dai modelli organizzativi CLIL adottati dai singoli istituti.

##### a. Effetti sugli apprendimenti degli studenti

Per poter appurare al meglio gli 'effetti determinati dal CLIL' agli studenti sono somministrate delle prove di controllo in ingresso e in uscita. Infatti sono stati eseguiti dei *pre-test* iniziali, non solo per accertare i livelli di competenza (linguistica e disciplinare) in entrata, ma anche per capire il grado di preparazione in modo da adeguare il percorso sperimentale e poter far corrispondere obiettivi, materiali, ecc.

In uscita e al termine del 2° anno le prove saranno mirate ad accertare l'apprendimento linguistico e di contenuto. Gli interrogativi posti riguardano in quali termini può essere valutato l'apprendimento linguistico:

- in termini di *proficiency* (accertamento del livello a prescindere dei contenuti);
- in termini di *assessment*, ossia accertamento del raggiungimento degli obiettivi linguistici specificati per il percorso complessivo di un anno ed esplicitati in maggior dettaglio nei singoli moduli/unità didattici.

Attraverso quali fonti di accertamento? Quali le modalità di raccolta dei dati? I quesiti posti per il livello linguistico sono stati applicati anche al livello disciplinare, indagando le modalità di accertamento dell'apprendimento dei contenuti; modalità che rispondono nella struttura alle linee sopra descritte.

---

<sup>6</sup> Testo predisposto dagli esperti del CTS Coonan, Saccardo, Serragiotto.

b. *Effetto trascinarsi interno ed esterno*

Le riflessioni in questo campo si estendono all'analisi dell'effetto di trascinarsi interno (ad es. effetto *backwash* sulla metodologia d'insegnamento disciplinare in lingua italiana, *teaching team*, richiesta partecipazione altri docenti/studenti...) ed esterno (incremento iscrizioni alla scuola, interessi manifestati da altre scuole nella zona...). In altre parole si indaga la ricaduta sulle dinamiche di coinvolgimento/interessamento provocate sugli altri soggetti della scuola e sull'effetto di immagine che la scuola rimanda all'esterno.

c. *Soddisfazione di docenti/studenti/famiglie*

Per determinare e comprendere meglio il grado di soddisfazione raggiunto dai soggetti coinvolti nella sperimentazione è stato somministrato preliminarmente un questionario volto a rilevare le attese nei confronti del progetto di sezioni CLIL a studenti, famiglie, docenti e un questionario alla fine del primo anno teso a raccogliere gli elementi di soddisfazione o di criticità, secondo le prospettive e le percezioni dei diversi soggetti coinvolti. Questo aspetto ha rappresentato la fase di indagine privilegiata del primo anno di sperimentazione. Di conseguenza, alla fine del passato a.s., ma soprattutto al termine del percorso quinquennale saranno raccolti gli elementi di soddisfazione o di criticità, secondo prospettive diverse.

Saranno infatti indagate le percezioni:

- dello studente;
- delle famiglie;
- dei docenti;
- dei dirigenti/Ufficio Scolastico Regionale.

Con modalità che rimandano alle tecniche della ricerca di tipo quantitativo attraverso i questionari e di tipo qualitativo attraverso i *focus group* mirati, come indicato nel quadro di progetto. L'analisi conseguente dei dati adotterà tipologie di interpretazione diverse a secondo del tipo di domanda (aperto e/o chiusa) e sarà quantitativo e/o qualitativo.

d. *Strategie metodologiche attuate*

L'interrogativo alla base dell'ipotesi sperimentale è: come si può, attraverso la focalizzazione sulla metodologia, aiutare a capire gli effetti e, quindi, la qualità della proposta? Sinteticamente va dimostrato come e quanto le strategie metodologico-didattiche esercitino un'influenza sul raggiungimento o meno degli obiettivi e sulla qualità degli esiti. Quale grado di ripercussione

esercita l'approccio CLIL sul processo stesso di apprendimento. Il campo è davvero vasto e il focus potrà cambiare di anno in anno nella misura in cui quanto osservato nel 1° anno renderà visibili aspetti prospettici nuovi per l'anno successivo/gli anni successivi. La riflessione sulla parte 'metodologica' avvia implicitamente un insieme organizzato di attività di reperimento informativo che mirano a visualizzare l'andamento delle variabili del processo in atto e del loro evolversi nel tempo. Si configura in tal modo un protocollo di auto-diagnosi o auto-valutazione di ciò che accade, con l'obiettivo fondamentale di trasformarsi in un'azione di sostegno e di rilancio degli stessi processi sottoposti ad osservazione. E il sostegno e il rilancio avvengono attraverso azioni del team università avvalendoci della cooperazione degli attori del processo in atto – allievi, docenti, presidi, ecc.

*e. Timeline – organicità orizzontale/verticale*

La verticalità è il punto focale del progetto e questo presuppone una lettura dispiegata su più anni. Da questa premessa iniziale, attraverso un percorso di analisi e di riflessione saranno esplorati sia l'effetto *backwash* sul resto del curriculum sia i due aspetti fondamentali del quadro sperimentale:

- organicità orizzontale, i nodi di collegamento e/o di interazione con le altre discipline del curriculum, nonché con la parte della disciplina che viene veicolato in lingua italiana;
- organicità verticale, i nodi di raccordo e di interazione di anno in anno.

In tale prospettiva i termini di ricerca adottati indagheranno non solo in che cosa consistono i raccordi e le interazioni, ma si analizzerà anche il processo adottato per attuarli. Questo significa che l'osservazione sarà centrata quindi sul processo di verticalizzazione e di orizzontalizzazione.

*f. Analisi delle variabili introdotte dai modelli organizzativi CLIL adottati dai singoli istituti.*

Per poter trarre delle conclusioni e poter fare una lettura e una valutazione fondata su dati oggettivi, è necessario raccogliere, incrociare e comparare i dati sul modello CLIL adottato da ciascuna scuola. Il compito sarà quello di analizzare e determinare in che misura le variabili didattico-organizzative introdotte nei diversi modelli adottati dalle scuole condizionano i diversi esiti della sperimentazione. Va evidenziato peraltro che l'elemento unificatore della sperimentazione: il nodo di fondo nel quale si integrano e si incontrano tutte le variabili della situazione educativa CLIL è rappresentato dalla dimensione metodologica, strutturale (procedure di monitoraggio, strumenti di controllo) e di obiettivo finale. I percorsi possono divergere nelle scelte or-



ganizzative, corrispondenti ai contesti scolastici (risorse di competenze CLIL presenti – disponibilità dei docenti ad attuare la sperimentazione), ma trovano coerenza e unitarietà nel modello di fondo che si richiama a concetti quali: la verticalità del percorso, la sistematicità dei moduli, la presenza di docenti competenti, la condivisione collegiale della sperimentazione, le modalità e le tipologie di controllo e valutazione.

## **5. Le considerazioni**

A conclusione di una descrizione non certa esaustiva della complessità che caratterizza il progetto di sperimentazione di sezioni europee CLIL, si ritiene opportuno evidenziare l'azione determinante delle scuole pilota e dei docenti coordinatori. Senza la loro disponibilità e competenza la realtà CLIL, e in generale il livello del servizio scolastico nella nostra regione non potrebbe registrare gli elementi di positività che, anche recentemente, ci sono stati riconosciuti. E' un doveroso riconoscimento al ruolo che i dirigenti, i docenti, gli studenti e le famiglie possono giocare in favore del CLIL, quale nuovo ambiente di apprendimento, quale direzione strategica per una declinazione europea della scuola. In questa logica di pensiero si tratta, da un lato, di fornire agli studenti di oggi e di domani conoscenze, competenze, abilità e capacità che li rendano protagonisti di una cittadinanza europea consapevole in un'Europa fatta di popoli e di culture, ancor prima che di mercato e di stati; non si vuole con questo dimenticare che cittadini consapevoli sono anche lavoratori, scienziati, studenti, ricercatori in grado di assolvere a quella funzione interculturale sulla quale la nuova Europa si dovrà fondare. Si gioca qui anche la scommessa di un'innovazione complessiva della scuola che, forse, per essere effettiva e vera ha bisogno di nascere dal basso, proprio da dentro alle singole istituzioni scolastiche, dal bisogno di formazione in servizio dei docenti che certo è stimolata da progetti innovativi, e dalla quale possono nascere nuove motivazioni e, in definitiva, un rilancio della funzione docente.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Tratto dal testo del progetto sperimentale "Sezioni europee CLIL".

### **Riferimenti bibliografici**

- De Anna F, 2001, *Per la costruzione di un sistema di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Di Nicola P, 1998, *La rete: metafora dell'appartenenza*, Milano, Franco Angeli.
- Kuhn T S, 1978, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- Nalesso M, Perini R, 2006, "Investimento istituzionale", in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE Trentino.
- Ricci Garotti F, 2006, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, op cit.

### **Sitografia**

- Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. 2002, "The CLIL Compendium": <http://www.clilcompendium.com/>
- Commissione Europea, Eurydice European Unit, 2006, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) a scuola in Europa*, Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, Brussels: <http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/frameset CLILND.html>

## APPENDICE

# **Gli ultimi 10 anni di ricerca CLIL Una bibliografia internazionale**

Marcella Menegale, Mara Salvalaggio, Genny Berton  
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Si è cercato di creare un elenco dei contributi che dal 1998 ad oggi sono stati pubblicati nel panorama internazionale in merito a ricerche, studi accademici, riflessioni scientifiche sull'apprendimento tramite una lingua veicolare.

L'elenco dei testi in cui vengono approfonditi i diversi aspetti che sottostanno alla metodologia CLIL in realtà è molto ampio. Si è quindi deciso di inserire qui solamente alcune delle produzioni più significative e rilevanti che si crede possano suscitare interesse per ulteriori indagini teoriche e applicative.

## **1. Pubblicazioni in lingua inglese<sup>1</sup>**

Parole chiave: CLIL / Content-based Language Instruction / immersion

Anderson J, 2008, "Towards an integrated second-language pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain", in *Language Learning Journal*, 36, 1, pp. 79-89.

Andrade M S, 2007, "Addressing the linguistic needs of non-native English speakers in the first year", in *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 19, 2, pp. 69-86 (National Resource Centre for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina, SC).

Archibald J, Roy S, Harmel S, Jesney K, 2004, *A Review of the Literature on Second Language Learning*, University of Calgary The Language Research Centre (LRC).

---

<sup>1</sup> La ricerca di pubblicazioni in lingua inglese è stata svolta da Mara Salvalaggio.

- Björklund S, Mård-Miettinen K, Bergström M, Södergård M, 2006, (eds), *Exploring dual-focussed education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*, Finland, University of VAASA.
- Bournot-Trites M, Reeder K, 2001, "Interdependence revisited: mathematics achievement in an intensified French immersion program", in *Canadian Modern Language Review*, 58, 1, pp. 27-43.
- Burger S, Chretien M, 2001, "The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa", in *Canadian Modern Language Review*, 58, 1, pp. 84-102.
- Cenoz J, 2008, *Teaching Through Basque: Achievement and Challenges*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz J, Genesee F, 1998, (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters Series, Levittown, PA., Taylor & Francis Inc.
- Coonan C M, 2007, "Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 625-646.
- Coonan C M, 2003, "Some issues in implementing CLIL", in *European Language Council Bulletin*, 9, Freie Universität Berlin, European Language Council.
- Coonan C M, 2001, "Bilingual education and language development", in *ETAS Journal*, Special CLIL Supplement, 19.
- Coonan C M, 1999, "TNP Language teacher training and bilingual education: language medium teaching", in *European Language Council Bulletin*, 5, Freie Universität Berlin, European Language Council.
- Coyle D, 2005, *CLIL Activity in the UK*, Mehrsprachiger Fachunterricht in Landen Europas, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Coyle D, 2006, "Motivating teachers, motivating learners through content and language integrated learning", in *Scottish Languages Review*, 4, 13.
- Coyle D, 2007, "Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 543-562.
- Coyle D, Hood P, Marsh D, 2007, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Crandall J, 1998, "The expanding role of the elementary ESL teacher: doing more than teaching language", in *ESL Magazine*, 1, 4, pp. 10-14.
- Creese A, 2005, "Is this content-based language teaching?", in *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 16, 2, pp. 188-204.
- Cummins J, 2000, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Dafouz E, Nunez B, Sancho C, 2007, "Analysing stance in a CLIL univer-

- sity context: non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 647-662.
- Dalton-Puffer C, 2007, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, (LL&LT 20) New York, Amsterdam, Benjamins.
- Dalton-Puffer C, 2005, “Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content and language integrated classrooms”, in *Journal of Pragmatics*, 37, 8, pp. 1275-1293.
- Dalton-Puffer C, Nikula T, 2006, “Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms”, in *Applied Linguistics*, 27, pp. 241-267.
- Dalton-Puffer C, Nikula T, 2006, (eds.), “Current research on CLIL”, Special issue of *VIEWS*, 15, 3.
- Dalton-Puffer C, Smit, U, 2007, (eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt, Peter Lang.
- De Graaff R, Koopman G J, Anikina Y, Westhoff G, 2007, “An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 603-624.
- Deller S, Price C, 2007, *Teaching Other Subjects Through English (CLIL)*, Oxford, Oxford University Press.
- Dooly M, Eastment D, 2008, (eds.), *How we're going about it: Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- Dörnyei Z, 2005, “Motivation in the languages classroom” in *Scottish CILT Outreach DVD: CLIL and Motivation*, Stirling, Scotland, Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research (Professional Services), University of Stirling.
- Duff P A, 2001, “Language, literacy, content, and (Pop) culture: challenges for ESL students in mainstream courses”, in *Canadian Modern Language Review*, 58, 1, pp. 103-32.
- Early M, 2001, “Language and content in social practice. A case study”, in *Canadian Modern Language Review*, 58, 1.
- Echevarria J, Vogt M E, Short D J, 2007, *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, Boston, Pearson Allyn and Bacon.
- Evers A, 2007, *Does Discipline Matter? Pedagogical Approaches to Critical Thinking in English for Academic Purposes and Economics*, Ottawa, Carleton University (M.A. thesis - on line submission).

- Folarin-Schleicher A, 1999, "A goal-based approach to African language instruction", in *Journal of the African Language Teachers Association*, 1, 1, pp. 25-61.
- Gajo L, 2007, "Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development?", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 563-581.
- Gajo L, 1998, (ed.), "Vous avez dit 'immersion?'" ("You said 'immersion?')", in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67.
- Gibbons P, 2006, *Bridging Discourses in the ESL Classroom*, London, New York, Continuum International Publishing Group.
- Gibbons P, 2003, "Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom", in *TESOL Quarterly*, 37, 2, pp. 247-73.
- Grenfell M, 2002, (eds.), *Modern Languages Across the Curriculum*, London, Routledge.
- Hamel R E, Francis N, 2006, "The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum", in *Language, Culture and Curriculum*, 19, 2, pp. 171-188.
- Hartiala A-K, 2000, *Acquisition of Teaching Expertise in Content and Language Integrated*, Turku, University of Turku, Painosalama Oy (doctoral thesis).
- Honigsfeld A, Cohan A, 2008, "The power of two: lesson study and SIOP help teachers instruct ELLs", in *Journal of Staff Development*, 29, 1, pp. 24-26.
- Hu G, 2008, "The misleading academic discourse on Chinese-English bilingual education in China", in *Review of Educational Research*, 78, 1, pp. 190-226.
- Huang J, 2004, "Socialising ESL students into the discourse of school Science through academic writing", in *Language and Education*, 18, 2, pp. 97-123.
- Huang J, 2003, "Chinese as a foreign language in Canada: a content-based programme for elementary school", in *Language, Culture and Curriculum*, 16, 1, pp. 70-89.
- Huang J, 2003, "Activities as a vehicle for linguistic and sociocultural knowledge at the elementary level", in *Language Teaching Research*, 7, 1, pp. 3-33.
- Jäppinen A-K, 2005, "Thinking and content learning of Mathematics and Science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): teaching through a foreign language", in *Finland in Language and Education*, 19, 2.
- Johansson I, Jonsson B, 2006, "Effects of teaching in English at Swedish

- universities”, in *Engagement and Empowerment: New Opportunities for Growth in Higher Education*, Thailand, Nong Khai.
- Kaufman D, Crandall J, 2005, (eds.), “Content-based instruction in primary and secondary school settings”, in *Case Studies in TESOL Practice Series*, Alexandria, Virginia TESOL.
- Kennedy T, 1999, “GLOBE integrates Mathematics, Science, Social Studies, and Technology into the foreign language classroom”, in *Learning Languages*, 4, 3, pp. 23-25.
- Lasagabaster D, 2008, “Foreign language competence in content and language integrated courses”, in *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 12, pp. 30-41.
- Leung C, 2006, “Language and content in bilingual education”, in *Linguistics and Education*, 16, 2, pp. 238-252.
- Llinares García A, Whittaker R, 2007, “Talking and writing in a foreign language in CLIL contexts: a linguistic analysis of secondary school learners of Geography and History”, in *Revista española de lingüística aplicada*, 1, pp. 83-94.
- Lorenzo F, 2008, “Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning”, in *Language Learning Journal*, 36, 1, pp. 21-33.
- Lorenzo F, 2007, “An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension”, in *Language and Education*, 21, 6, pp. 502-514.
- Malinovska L, Zeidmane A, 2004, *CLIL Cross-cultural Dimensions*, Latvia, Latvia University of Agriculture.
- Malinovska L, Zeidmane A, 2004, “Introduction of CLIL in the course of Physics”, International Research Conference, Latvia, Latvia University of Agriculture.
- Maljers A, Marsh D, Wolff D, 2007, (eds.), *Windows on CLIL – Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, Hague, (NL) European Platform for Dutch Education, Graz, European Centre for Modern Languages.
- Marsh D, 2002, (eds.), *CLIL/EMILE - The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, The European Commission, Strasbourg
- Marsh, D, Maljers A, Hartiala A K, 2001, *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*, Jyväskylä, Finland University of Jyväskylä.
- Marsh D, Marsland B, 1999, (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank of CLIL*, Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.
- Marsh D, Marsland B, Maljers A, 1998, (eds.), *Future Scenarios in Content*



- and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.
- Marsh D, Ontero A, Shikongo T, 2002, *Content and Language Integrated Learning in Namibia: Workshop Report*, Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä, Ongwediva College of Education.
- Marsh D, Ontero A, Shikongo T, 2002, *Enhancing English Medium Education in Namibia*, Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä, Ongwediva College of Education.
- Marsh D, Wolff D, 2007, (eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt, Peter Lang.
- Masih J, 1999, (ed.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, Grantham, UK, Grantham Book Services Ltd.
- Mehisto P, Frigols M J, Marsh D, 2008, *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan.
- Mehisto P, Asser H, 2007, “Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 683-701.
- Merisuo-Storm T, 2007, “Pupils’ attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education”, in *Teaching and Teacher Education*, 23, 2, pp. 226-235.
- Morgan C, 2006, “Appropriate language assessment in content and language integrated learning”, in *Language Learning Journal*, 33, 1, pp. 59-67.
- Moshi L, 2001, “Content-based instruction for African languages”, in *Journal of African Language Learning and Teaching*, 1, 1, pp. 89-111.
- Muñoz C, 2004, *A Comparison of Students’ Achievement in English in Regular Programmes and in CLIL Programmes* (unpublished manuscript).
- Murray G L, 1999, “Autonomy, technology, and language learning in a sheltered ESL immersion program”, in *TESL Canada Journal*, 17, 1, pp. 1-15.
- Nikula T, 2007, “Speaking English in Finnish content-based classrooms”, in *World Englishes*, 26, 2, pp. 206-223.
- Nikula T, 2005, “English as an object and tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic implications”, in *Linguistics and Education*, 16, 1, pp. 27-58.
- Nikula T, Marsh D, 1998, “Terminological considerations regarding content and language integrated learning”, in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, pp. 13-18.
- Nixon J, 2001, *Quality in SPRINT: towards quality assessment and assurance in content and language integrated education. A field study report*, Skolverket, Stockholm, The Swedish National Agency for Education.

- Novotná J, Hadj-Moussová Z, Hofmannová M, 2001, "Teacher training for CLIL competences of a CLIL teacher", Charles University, Prague.
- Novotná J, Hofmannová M, 2000, "CLIL and mathematics education", <http://math.unipa.it/~grim/Inovotna.pdf>.
- Pally M, 2000, (ed.), *Sustained Content Teaching in Academic ESL/EFL: A Practical Approach*, Boston, MA., Houghton Mifflin Company.
- Pérez-Vidal C, 2007, *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*, Clevedon Multilingual Matters.
- Pessoa S, Hendry H, Donato R, Tucker, G R, Lee H, 2007, "Content based instruction in the foreign language classroom. A discourse perspective", in *Foreign Language Annals*, 40, 1 pp. 102-121.
- Read J, 1999, "Immersion Indonesian at Rowville Secondary College", in *Babel*, 34, 2, pp. 4-29.
- Rodgers D M, 2006, "Developing content and form: encouraging evidence from Italian content-based instruction", in *Modern Language Journal*, 90, 3, pp. 373-386.
- Sagliano M, Greenfield K, 1998, "A collaborative model of content-based EFL instruction in the liberal arts", in *TESOL Journal*, 7, 3, pp. 23-28.
- Sagliano M, Stewart T, Saglian, J, 1998, "Professional training to develop content-based instruction in higher education", in *TESL Canada Journal*, 16, 1, pp. 36-53.
- Seikkula-Leino J, 2007, "CLIL learning: achievement levels and affective factors", in *Language and Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Serra C, 2007, "Assessing CLIL at Primary School. A longitudinal study", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 582-602.
- Sert N, 2008, "The language of instruction dilemma in the Turkish context", in *System*, 36, 2, pp. 156-17.
- Shamsudin S, Nesi H, 2006, "Computer-mediated communication in English for specific purposes: a case study with computer science students at Universiti Teknologi, Malaysia", in *Computer Assisted Language Learning*, 19, 4-5, pp. 317-339.
- Sjoholm K, Bjorklund M, 1999, (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching*, Vaasa, Finland, Publication n. 4, Faculty of Education, Abo Akademi University.
- Smit U, 2008, "The AILA research network-CLIL and immersion classrooms: applied linguistic perspectives", in *Language Teaching*, 41, pp. 295-298.
- Smit U, Dalton-Puffer C, 2007, (eds.), "Current research on CLIL 2". Special issue of *VIEWS*, 16, 3.

- Snow M A, 1998, "Trends and issues in content-based instruction", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 243-67.
- Snow M A, Cortes V, Pron A V, 1998, "EFL and educational reform: content-based instruction in Argentina", in *Forum*, 36, 1.
- Song B, 2006, "Content-based ESL instruction: long-term effects and outcomes", in *English for Specific Purposes*, 25, 4, pp. 420-437.
- Stewart T, Sagliano M, Sagliano J, 2000, "An alternative team teaching model for content-based instruction", in *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 3,1.
- Stoller F L, 1999, "Time for change: a hybrid curriculum for EAP programs", in *TESOL Journal*, 8, 1, pp. 9-13.
- Swain M, 2001, "Integrating language and content teaching through collaborative tasks", in *Canadian Modern Language Review*, 58, 1, pp. 44-63.
- Sylvén L K, 2004, *Teaching in English or English teaching? On the Effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition*, Sweden, Göteborg University. (doctoral thesis).
- Tedick D J, 2005, (ed.), *Second Language Teacher Education. International Perspectives*, Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates.
- Tisdell M, 1999, "German language production in young learners taught Science and Social Studies through partial immersion German", in *Babel*, 34, 2, pp. 26-36.
- Turnbull M, Lapkin S, Hart D, 2001, "Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: province-wide results from Ontario (1998-99)", in *Canadian Modern Language Review*, 58, 1, pp. 9-26.
- Wannagat U, 2007, "Learning through L2: content and language integrated learning (CLIL) and English as medium of instruction (EMI)", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 663-682.
- Wilkinson R, Zegers V, 2007, (eds.), *Researching Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Language Centre.
- Wilkinson R, 2004, (eds.), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Maastricht, Maastricht University Press.
- Williams Fortune T, Tedick D J, 2008, *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Willis A S, 1998, "Feasibility of content-based instruction in Japanese foreign language courses: some questions to ask", in *Studies in International Relations (Intercultural Relations)*, 19, 1, pp. 39-60.

Zhang Z, 2007, "Towards an integrated approach to teaching business English: a Chinese experience", in *English for Specific Purposes*, 26, 4, 399-410.

## 2. Pubblicazioni in lingua francese<sup>2</sup>

Parole chiave: EMILE / Enseignement Bilingue

Akkari A, Heer S, Hélot C, *et al.*, 2004, *Le perspectives de développement de l'enseignement bilingue*, Bienne, Acte de Recherche.

Beliard J, Grave-Rousseau G, 2007, "Simulation globale en DNL", in *Le français dans le monde*, 351, pp. 38-39.

Boillat J M, Forster S, Nicolet M, *et al.*, 2002, "L'enseignement des langues en Suisse romande", in *Bulletin de la CIIP. Politique de l'éducation et innovations*, 10, pp. 2-24.

Bouchez K, 2007, "Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue", in *Tréma*, 28.

Carol R, 2005, "Construction de savoirs mathématique et linguistique dans l'enseignement bilingue", in Bange P, (ed.), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan, pp. 183-210.

Causa M, 2007, "Formation initiale continuée et disciplines non linguistiques: entretien avec Jean Duverger", in *Le français dans le monde*, 41, pp. 85-93.

Causa M, 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Frankfurt, Peter Lang.

Cavalli M, 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues: le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.

Coste D, 2000, "Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances", in *Le français dans le monde: recherche et applications*, n. spécial, pp. 86-94.

Coyle D, 2000, "Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée", in *Le français dans le monde: recherche et applications*, 310, pp. 98-112.

Demarty-Warzée J, 2000, "Formation pour l'enseignement bilingue: de la langue de la discipline à la communication spécialisée", in *Le français dans le monde*, n. spécial, pp. 171-177.

Duverger J, 2007, "Didactiser l'alternance en cours de DNL", in *Tréma*, 28.

Duverger J, 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.

---

<sup>2</sup> La ricerca di pubblicazioni in lingua francese è stata svolta da Marcella Menegale.

- Eurydice, 2006, *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles.
- Gajo L, 2006, "Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité", in *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, pp. 75-87.
- Gajo L, 2005, "Le français langue seconde d'enseignement: choix de modèles, de langues et de disciplines", in *Le français dans le monde*, n. spécial, pp. 47-57.
- Gajo L, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Gajo L, 2000, "Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage", in *Le français dans le monde*, n. spécial, pp. 110-117.
- Gajo L, Serra C, 2000, "Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple du mathématiques", in *Études de linguistique appliquée*, 120, pp. 497-508.
- Gajo L, Serra C, 2000, "Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines", in Martinez M, Pekarek Doehler S, (eds.), *La notion de contact de langues en didactique*, Lyon, École Normale Supérieure.
- Hanse P, 2000, "Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2", in *Le français dans le monde*, n. spécial, pp. 150-158.
- Hardouin M, 2007, "L'utilisation de deux langues permet-elle de clarifier et d'enrichir les savoirs disciplinaires?", in *Tréma*, 28.
- Huber M, 2004, "La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'Histoire", in *Enseñanza de las ciencias sociales*, 3, pp. 29-38.
- Lowe A S, 1998, "L'enseignement de la musique et de la langue seconde: pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages", in *La revue canadienne des langues vivantes*, 54, 2, pp. 218-241.
- Serra C, 1999, "Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire", in *Tranel*, 30, pp. 29-91.
- Springer M C, 2004, *Plurilinguisme et compétences: décrire, entraîner et certifier. Habilitation à diriger des recherches*, Strasbourg, Université Marc Bloch.
- Springer M C, 2002, "Éducation plurilingue et pluriculturelle: quelles évolutions en didactique des langues?", in *Actes de l'Université d'automne-Enseigner en classe bilingue*, IUFM d'Alsace, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, pp. 137-146.
- Springer M C, 1999, "ÉMILE – matières non linguistiques et linguistiques: Divergences et convergences dans le dispositif alsacien", Thematic Net-

- work Project in the Area of Languages, Sub-project 6: Language Teacher Training and Bilingual Education, Papers presented at the Conference “The Multilingual Challenge”, Bruxelles, 8 -9 mai, pp. 46-58.
- Springer M C, 1999, “Que signifie aujourd’hui devenir compétent en langues à l’école?”, in *Langues Modernes*, 3, pp. 42-56.
- Taillefer G, 2004, “Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales: défi, observations et implications”, in *Anglais de spécialité*, 45-46, pp. 111-126.

### 3. Pubblicazioni in lingua tedesca<sup>3</sup>

Parole chiave: CLILiG / Deutschsprachiger Fachunterricht

- Berthoud A C, 2006, “Die epistemologische Grundlage von immersivem (bilingualem) Fachunterricht”, in *Babylonia*, 2.
- Franssen M, 2002, *Bilingualer Unterricht in den Niederlanden und in Deutschland: eine Vergleichsstudie*, Aachen, Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule.
- Gräfe-Bentzien S, 2001, *Evaluierung bilingualer Kompetenz - Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)*, Berlin, FU.
- Haataja K, 2004, *Integriert, intensiviert oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten*, Heidelberg, Ruprecht-Karls Universität Heidelberg, Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie.
- Kramer D, 2004, *Bilingualer Sachfachunterricht an kaufmännischen Schulen: Eine Bedingungsprüfung - Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II*. Dortmund, Universität Dortmund.
- Koch A, 2005, *Bilingualer naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht. Entwicklung - Erprobung – Evaluation*, Kiel, Universität Kiel.
- Lamsfuß-Schenk S, Wolff D, 1999, “Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art”, in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4, 2.
- Leisen J, 2004, “Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven–Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU)”, in *Fremdsprache Deutsch*, 30, pp. 7-14.

---

<sup>3</sup> La ricerca per pubblicazioni in lingua tedesca è stata svolta da Genny Berton.

- Leisen J, 2005, "Standardsituationen im bilingualen bzw. deutschsprachigen Fachunterricht", in *Der deutsche Lehrer im Ausland*, 1, pp. 48-52.
- Manfred L P, 2007, "Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den 'normalen' Religionsunterricht", in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6, H, 2, pp. 42-52.
- Meyer C, 2002, *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts - Studien zum zweisprachigen Erkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz*, Trier, Universität Trier.
- Schönfeldt C, 2005, *Die Rolle der Visualisierung im bilingualen deutsch-englischen Erdkundeunterricht*, Braunschweig, TU Braunschweig.
- Vollmer H J, 2007, "Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. Erscheint ", in Ditze S A, Halbach A, (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Multilingualität, Plurikulturalität und Multiliteralität*, Frankfurt, Lang.
- Wode H. et al., 2001, "Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse", in Voß, Stahlheber (Hrsg.), *Fremdsprachen auf dem Prüfstand: Innovation - Qualität - Evaluation*, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, pp. 139-149.
- Wolf S, 2006, *Integriertes Lernen in englisch-bilingualen Zweigen. Ein Modell für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I*, Tübingen, Narr.
- Wolff D, 1996, *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*, Vortrag am 21.11.1996, Wuppertal, Bergischen Universität Gesamthochschule.
- Wolfgang B, 2002, Zum Sprachwechsel im bilingualen Sachunterricht, <http://db.learnline.de/angebote/bilingual/Downloads/butzkamm.pdf>; <http://www.ph-karlsruhe.de/~schlemminger/files/butzkammSprachwechsel.pdf>

# Risorse per il docente CLIL

Rita Grassato  
Università Ca' Foscari di Venezia, Italia

Il contributo<sup>1</sup> si propone come guida bibliografica essenziale per docenti che vogliano iniziare o approfondire la conoscenza della metodologia CLIL. Nella prima parte si presentano sinteticamente alcuni testi teorici in lingua italiana e in lingua inglese pubblicati negli ultimi anni; seguono le schede sintetiche di alcuni materiali operativi che possono essere un utile esempio di come progettare e realizzare unità di apprendimento CLIL. Chiude il contributo una breve rassegna dei principali siti europei dedicati alla metodologia e che propongono materiali utili sia per la fase di presentazione della metodologia che di implementazione nel curriculum disciplinare.

## 1. Bibliografia: pubblicazioni teoriche

### *a. In italiano*

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

Il volume è diviso in due parti. La prima parte è teorica ed esplora le coordinate scientifiche che fanno da cornice all'educazione bilingue e le procedure metodologiche. La seconda presenta alcune prime esperienze per la scuola secondaria di II grado.

---

<sup>1</sup> Il contributo si è sviluppato a partire dalla comunicazione presentata al CLIL Day *Piccole esperienze di CLIL a partire dai "PIU' PICCOLI"* tenutosi il 10 novembre 2008 presso la S.M.S. 'C.Casteller' nell'ambito delle Azioni CLIL per l'anno 2008 volute dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto in collaborazione con Università Ca' Foscari di Venezia - Dipartimento di Scienze del Linguaggio, e all'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex IRRE) per il Veneto.



Serragiotto G, 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Edizioni Guerra.

Si rivolge sia a docenti di lingue straniere che di discipline non linguistiche. Nella prima parte, dopo aver fornito le coordinate concettuali, si descrivono alcuni progetti europei ed italiani e si affrontano il problema della valutazione e della formazione dei docenti. Nella seconda parte si forniscono indicazioni sulla progettazione di moduli CLIL e si forniscono alcuni esempi di unità didattiche per la scuola secondaria di II grado.

Cornaviera D, Marangon C, Miola G, 2005, (a cura di), *Apprendo in lingua 2. Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. Quaderno n. 1: La sperimentazione*, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

Nel volume si presentano i risultati del Progetto di sperimentazione CLIL 'Apprendo in Lingua 2' realizzato in Veneto nel biennio 2002-2004. Oltre alla descrizione del progetto e alla relazione sul Corso di Formazione Avanzata CLIL, sono riportate anche sedici schede che presentano in modo sintetico e descrittivo le tesine elaborate dai partecipanti al corso (per diversi ordini di scuola). Il volume è accompagnato da un CD in cui le tesine sono riprodotte integralmente.

Ricci Garotti F, 2006, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE Trentino.

Si approfondiscono alcune tematiche metodologiche quali gli approcci e le strategie didattiche, il *cooperative learning* e la metacognizione in contesto CLIL. Ampio spazio è dedicato alla valutazione. Il volume si conclude con alcune esperienze in lingue comunitarie di minore diffusione quali il ladino e il friulano. Il volume è distribuito dall'IPRASE Trentino.

Coonan C M, 2006, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Cafoscarina.

Sono gli atti del convegno organizzato dall'Università Ca' Foscari nel settembre del 2004 e promosso dal Laboratorio CLIL del Dipartimento di Scienze del Linguaggio. Nella prima parte si discutono gli aspetti organizzativi di un corso CLIL; nella seconda parte si affrontano tematiche di carattere

metodologico e didattiche con riferimenti a diversi documenti legislativi; la terza parte che focalizza sulla valutazione nei e dei percorsi CLIL. Il volume si conclude con la presentazione di diverse esperienze CLIL nella scuola primaria, secondaria e nei laboratori per alunni non italofoni.

Il volume è scaricabile dal sito <http://www.cafoscarina.it>.

### ***b. In inglese***

Maliers A, Marsh D, Wolff D, 2007, (eds), *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, The Hague and Graz, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.

Il libro offre un quadro su come il CLIL viene applicato in 20 paesi europei con esempi di buone pratiche contestualizzati. Si ordina scrivendo a: [slot@epf.nl](mailto:slot@epf.nl) compilando un modulo scaricabile da: <http://www.clilconsortium.jyu.fi/images/stories/windowsonclil.pdf>

Mehisto P, Frigols M-J, Marsh D, 2008, *Uncovering CLIL*, Oxford, Macmillan Education.

Concepito come guida sia per i docenti di lingue straniere che di discipline non linguistiche a diverse metodologie e tecniche coinvolte nell'insegnamento CLIL. Adatto sia ai docenti che iniziano che agli esperti di questo approccio, della scuola primaria e secondaria. Contiene molte idee pratiche e attività che si possono usare nella lezione CLIL.

## **2. Materiali operativi**

Covre D, Segal M, 2005, *HandsOnLanguage* (collana), Recanati, ELI Edizioni,

Collana di progetti per l'apprendimento di contenuti non linguistici in lingua veicolare. Comprende tre progetti: *Green English* (educazione ambientale), *Cook for Fun* (educazione alimentare) e *Watch Out!* (educazione alla sicurezza). Per ciascun progetto sono disponibili due raccolte di schede operative differenziate per livello di difficoltà (A e B). Le schede sono a colori e staccabili.

I progetti sono completati da una guida per l'insegnante con audio-CD e completa di glossario e strumenti per la valutazione.

Pubblico: scuola primaria, ma utilizzabili anche con il primo anno di secondaria di I grado.

Kelly K, 2008, *Science Macmillan. Vocabulary Practice Series*, London, Macmillan English.

Risorsa arricchita da un CD-ROM che analizza lessico in contesto per 30 tematiche scientifiche.

Livello linguistico: B1+ / C2;

Pubblico: scuola secondaria di II grado.

Kauffman D, 2005, *Content Area Readers*, Oxford, Oxford University Press.

La serie include 10 libri di 24 pagine a colori su alcuni argomenti di scienze, matematica, storia e scienze sociali. Molto ricchi di immagini, diagrammi e illustrazioni. Disponibile anche: *The Oxford Picture Dictionary for the Content Area Readers* (2005). Disponibili CD audio in cui sono registrate le letture. Il *Teacher's Book* comprende anche pagine fotocopiable per ulteriore esercitazione e rinforzo del lessico e delle strutture linguistiche.

Pubblico: scuola primaria e secondaria di I grado.

Calabrese I, Rampone S, 2007, *Cross-Curricular Resources for Young Learners*, Oxford, Oxford University Press.

Risorsa con attività già pronte per l'insegnamento organizzate in percorsi con approccio multidisciplinare. Scheda del testo all'indirizzo: [http://www.loescher.it/scuolaprimaria/pdf/materiale\\_per\\_insegnanti.pdf](http://www.loescher.it/scuolaprimaria/pdf/materiale_per_insegnanti.pdf)

Estratti di alcune attività al seguente indirizzo: <http://www.englishcenter.dk/documents/pdfoxford/CrossCurricular%20Resources%20for%20Young%20Learners.pdf>.

Al termine di ogni unità schede per il Portfolio dell'alunno e prove di verifica.

Pubblico: scuola primaria.

Deller S, Price C, 2007, *Teaching Other Subjects Through English*, Oxford, Oxford University Press.

Raccolta di circa 60 attività pratiche sperimentate per l'insegnamento di diverse discipline attraverso l'inglese, suddivise per obiettivo linguistico.

L'indice è disponibile a: <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/978-0-19-442578-0-a.pdf>.

Recensione del Prof. Perri: <http://www.anils.it/principale/RecPerri.doc>

Pubblico: scuola secondaria

Svecova H, 2004, *Cross-Curricular Activities*, Oxford, Oxford University Press.

Trenta unità che affrontano un'ampia varietà di tematiche trasversali a diverse discipline. Un esempio di attività si trova a: <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/catalogue/0-19-442188-0-a.pdf>.

Pubblico: scuola primaria e secondaria di I grado.

Quinn R, 2007, *Oxford Science Content for Primary Levels 3&4*, Oxford, Oxford University Press.

Materiali per insegnare Scienze sociali e naturali in lingua inglese nella scuola primaria. Nel 2009 saranno disponibili altri livelli.

Pubblico: scuola primaria e secondaria di I grado.

Graziella G, Stefania M, 2006, *Art & Geo for CLIL*, Bologna, Zanichelli.

Presenta alcuni percorsi in lingua inglese di Arte e Immagine e Geografia. Si indirizza a studenti delle tre classi della scuola secondaria di I grado come testo complementare al corso di lingua inglese. I materiali sono stati pensati per l'utilizzo da parte dei docenti di lingua inglese senza una particolare conoscenza dei contenuti disciplinari. Il volume si apre con una *Welcome Unit* in cui si spiega agli studenti l'acronimo e l'approccio didattico. Ciascuna unità si conclude con una verifica delle conoscenze e competenze raggiunte.

*Teacher's Book* per l'approfondimento dei contenuti e idee per l'insegnamento, con suggerimenti per percorsi paralleli con le nuove tecnologie. Si propongono test supplementari.

Pubblico: scuola secondaria di I grado.

AA.VV., *Primary CLIL*, Madrid, Richmond Publishing/Santillana Educación.

AA.VV., *Secondary CLIL*, Madrid, Richmond Publishing/Santillana Educación.

La Richmond Publishing è una casa editrice internazionale con sedi in alcuni paesi dell'Europa e dell'America Latina. Nel catalogo della consociata Richmond Publishing Spain sono presenti testi per l'insegnamento delle Scienze, della Matematica e di Arte e Immagine (primaria) e di Geografia, Scienze Naturali e Storia (secondaria) attraverso l'inglese. Il catalogo è consultabile all'indirizzo: <http://www.richmondelt.com/spain/english/catalogue/default.htm>

Alcuni volumi per lo studente sono corredati di CD;  
Guida del docente e per alcuni anche CD classe;  
Pubblico: scuola primaria e secondaria di I grado.

Per l'insegnamento delle Scienze e di Arte e Immagine (primaria) e di Geografia, Scienze Naturali e Storia (secondaria) attraverso l'inglese. Il catalogo è consultabile all'indirizzo: <http://www.richmondelt.com/international/catalogue/default.htm>

Alcuni volumi per lo studente sono corredati di CD;  
Guida del docente e per alcuni anche CD classe;  
Pubblico: scuola primaria e secondaria di I grado.

## **Sitografia**

### ***a. In italiano***

*Laboratorio CLIL (ora LADiLS: sezione CLIL)*  
<http://venus.unive.it/ladils/>

La sezione CLIL del Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere (LADiLS) del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Da esso si può accedere ai corsi di formazione online realizzati dal Dipartimento sia autonomamente sia per conto di diverse istituzioni nazionali.

È possibile scaricare l'e-book sul convegno del 2004 e il secondo quaderno di 'Apprendo in Lingua 2'

*Progetto Apprendo in Lingua 2*  
<http://www.castellerpaese.it/apprendo/index.htm>

Sezione del sito della S.M.S. *Casteller* dedicata all'iniziativa regionale promossa dall'USR del Veneto, Ca' Foscari di Venezia e ex-IRRE del Veneto

‘Apprendo in Lingua 2’ - Educazione bilingue: l’uso veicolare della lingua straniera (2002-2004).

Dalla home page è possibile accedere ad alcuni materiali utili per il monitoraggio e la documentazione dei percorsi CLIL (es. diario di bordo del docente e dello studente, scheda di osservazione della lezione CLIL).

Azioni CLIL 2008\_09 Veneto

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

Sezione del sito della *S.M.S. Casteller* dedicata all’iniziativa regionali promossa dall’USR del Veneto, Ca’ Foscari di Venezia e ex-IRRE del Veneto: ‘Azioni CLIL per l’anno 2008’.

Dalla sezione *Formazione* è possibile scaricare i materiali presentati dai relatori nelle giornate di formazione. Dalla sezione *Esperienze* si accede al sito del III Circolo didattico di Treviso in cui sono presenti i materiali creati dall’insegnante Anna Stecca per due classi prime della scuola primaria. Nell’ambito del progetto è stato organizzato il *CLIL Day 2008* a cui hanno partecipato insegnanti della scuola primaria e secondaria di I grado; i materiali sono presenti nella sezione *Eventi*.

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

[http://win.istruzioneveneto.it/usr1/pubblicazioni/abstract\\_12.shtml](http://win.istruzioneveneto.it/usr1/pubblicazioni/abstract_12.shtml)

Link dal quale si può scaricare il primo quaderno realizzato dal progetto ‘Apprendo in Lingua 2’ Si riportano, oltre all’impianto scientifico, i risultati del Corso di Formazione Avanzata di livello universitario in cui i docenti sperimentatori hanno costruito moduli in inglese, francese e tedesco per insegnare discipline tra le quali Storia, Matematica, Economia, Scienze della materia.

IRRE FVG – CLIL Lingua veicolare

<http://www.irrefvg.it/2004%20CLIL.htm>

Pagine dedicate al CLIL nel sito dell’ex-IRRE della Regione Friuli Venezia Giulia in cui sono presenti materiali prodotti dalla Rete CLIL della Regione, tra cui anche un’esperienza per la scuola primaria e link ai siti di molte delle scuole in Rete da cui è possibile scaricare diversi materiali.

***b. In inglese***

CCN-CLIL.EU (CLIL Cascade Network)

<http://www.ccn-clil.eu/>

Sito del *CLIL Cascade Network* di recente creazione che ha come obiettivo lo scambio di idee, esperienze e risorse tra docenti che utilizzano la metodologia CLIL. Richiede registrazione per accedere ad alcune sezioni.

Gli spazi che possono essere navigati senza registrazione forniscono informazioni sulle iniziative future organizzate in diversi paesi europei (*News*) documentazione europea di riferimento per la metodologia CLIL (*CLIL Observatory*).

CLIL Compendium

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

Sito in cui sono raccolti i risultati di un progetto di ricerca finanziato dalla Direzione Generale dell'Istruzione e della Cultura della Commissione Europea e condotto da un team di esperti europei tra cui David Marsh (Finlandia) e Anne Maljers (Paesi Bassi).

The *CLIL Compendium Rationale* esamina le dimensioni culturali ed educative dell'approccio CLIL. *CLIL Potential* riporta le raccomandazioni elaborate da CEILINK Think Tank a supporto della metodologia e in relazione ad apprendenti, docenti e problematiche varie.

CLIL Consortium

<http://www.clilconsortium.jyu.fi/>

Sito della rete *CLIL Consortium* creata da 10 esperti europei coordinati da David Marsh. In programma una rivista elettronica (*CLIL Journal*) semestrale. Sono presenti alcuni brevi filmati che presentano il CLIL di breve durata, in lingua inglese, francese e spagnolo, da proporre a studenti e genitori.

FactWorld

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

Sito di *The Forum for Across the Curriculum Teaching*. Aggiornato, con collegamenti a materiali e siti relativi al CLIL di diversi paesi del mondo. Il sito si arricchisce dei materiali che docenti di tutto il mondo inviano o segnalano.

La sezione *Materials* merita una visita; vi si trova una ricca e varia bibliografia (*Books*), contributi da convegni (*Papers and Presentations*); alcuni materiali per la presentazione di argomenti di Biologia.

Onestopclil

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

Sito dedicato al CLIL creato dalla *Macmillan*. Richiede la sottoscrizione annuale (£30 - €40) per accedere a tutti i materiali, ma vi sono anche materiali scaricabili gratuitamente che variano da schede per la scuola primaria e secondaria, ad immagini e presentazioni animate.

Di interesse ed utilità in particolare le sezioni *Lesson Share* e *CLIL Teacher Magazine*.

### ***b. In più lingue***

CLIL Matrix

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

Inglese e francese

Nel sito si propone uno strumento per l'autovalutazione da parte dei docenti che stanno facendo esperienze CLIL. Nella sezione *LINKS* una raccolta di collegamenti a documenti in internet sul CLIL (per lo più in inglese). Per accedervi è necessario cliccare su *The user guidelines / Le conseils d'utilisation* che permette di accedere anche ad altre pagine del sito.

EuroCLIC

<http://www.euroclilic.net/index.php?inhoud=inhoud/euroclilic/main.inc>

Inglese e francese

Sito della rete europea *EuroCLIC* che include diversi esperti, ricercatori e formatori CLIL. Obiettivi sono la promozione e lo scambio di informazioni, esperienze e materiali.

La sezione più utile quella relativa ai *LINKS*. Nella sezione *Bulletins and Newsletters* alcuni articoli di interesse ma non aggiornati come la maggior parte del sito.

Isabelperez

<http://www.isabelperez.com/clil.htm>



Inglese e spagnolo

Spazio all'interno del sito *Isabel's ESL Site*. Sono presenti alcune pagine in cui si forniscono informazioni sul CLIL e i suoi principi.

Molti gli esempi di materiali anche con le nuove tecnologie nella sezione *Ejemplos/Proyectos, Principios del CLIL – Metodologia, Creación de Actividades CLIL – Tareas*. Nella sezione *Recursos CLIL* si trovano link a siti in inglese, francese e tedesco. Molto interessante nella sezione inglese la fraseologia per la classe utile in particolare a docenti di discipline non linguistiche.

TIECLIL

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

Inglese, italiano, francese, spagnolo e tedesco (in quasi tutte le pagine).

Sito del progetto europeo (finanziato da *Socrates Lingua Action A*) *TIE-CLIL* per la promozione del plurilinguismo attraverso il CLIL.

Tra i prodotti un documento *Parents' Book: Introduction to CLIL for Parents and Young People* (nelle lingue del progetto ma anche altre tra cui olandese e portoghese) indirizzato a genitori e studenti di informazione sul CLIL (scaricabile).

AICLE-CLIL BCN

<http://www.ub.es/filoan/CLIL.html>

Sezione del sito dell'Università di Barcellona con una ricca selezione di documenti scaricabili. Pagina non aggiornata. I link superiori non sono attivi come neppure alcuni di quelli indicati accanto ai documenti citati.

*Teaching through a Foreign Language. A Guide for Teachers and Schools to Using Foreign Languages in Content Teaching* (in PDF – 32 pagine) a cura di Gisella Langé in versione inglese e spagnola.

Tel2L

<http://www.unavarra.es/tel2l/index.htm>

Inglese, spagnolo, francese.

Sito di un progetto sull'educazione bilingue finanziato dall'Unione Europea e che ha viste coinvolte le università di quattro paesi (Regno Unito, Spagna, Francia e Germania) nel biennio 1998 – 2000. Non aggiornato.

Interessante la sezione “*Inside the MBE Classroom*” dalla quale si possono scaricare alcune unità di lavoro per diverse discipline per alunni della primaria e secondaria.

I siti e i materiali selezionati erano accessibili a novembre 2008.

# Bibliografia Italiana CLIL<sup>1</sup>

Unità di ricerca PRIN Venezia

- Berton G, 2008, “Le attività di apprendimento nelle classi CLIL”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Cardona M, 2008, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Coonan C M, 1997, “Language teacher training and bilingual education in Italy”, in Van de Craen, P, Wolff D. (a cura di), *Language Teacher Training and Bilingual Education*, Rapporto preparato per la ‘TNP Evaluation Conference’, Lille, Lille III, Université ‘Charles de Gaulle’.
- Coonan C M, 1998, “Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present situation and possible developments”, in Marsh D, Marsland B, Maljiers A, (a cura di), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, Finland, Università di Jyväskylä, e Olanda, l’European Platform for Dutch Education.
- Coonan C M, 1999, “TNP Language teacher training and bilingual education: language medium teaching”, in *European Language Council Bulletin*, Berlin, 5, July.
- Coonan C M, 1999, “Priorities for investment in the development of CLIL”, in Marsh D, Marsland B, (a cura di), *CLIL Initiatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think-Tank*, Jyväskylä, University of Jyväskylä,

---

<sup>1</sup> La presente bibliografia è stata preparata dall’unità locale di ricerca di Venezia nell’ambito del progetto PRIN. È circoscritta alla produzione scientifica del gruppo di ricerca dell’Università Ca’ Foscari Venezia e ad altri gruppi di ricercatori Universitari in Italia con i quali sussiste un rapporto di collaborazione sul tema CLIL.

- Continuing Education Centre.
- Coonan C M, 1999, “Nuovi orientamenti nell’educazione bilingue in Europa: la diversità dell’Europa nella diversità degli sviluppi”, in Balboni P, (a cura di), *Educazione Bilingue*, Perugia, Guerra Editore.
- Coonan C M, 1999, “The multilingual challenge”, in *Education et Sociétés Pluilingues*, CMIEBP, 7, dicembre.
- Coonan C M, 2000, “La lingua straniera come veicolo di apprendimento”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 38, 5.
- Coonan C M, 2001, “Bilingual education and language development”, in *ETAS (English Teachers Association Switzerland) Journal: Special CLIL Supplement*, 19, 1.
- Coonan C M, 2001, “Conditions that hinder, actions that foster: prospects for bilingual education in Italy”, in Van de Craen P, Pérez-Vidal C. (a cura di), *The Multilingual Challenge/Le Défis Multilingue: Final Report 2000* (Bruxelles, maggio 8-9, 1999), Barcellona, Printulibro Intergrup.
- Coonan C M, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- Coonan C M, 2002, “Italy”, in Grenfell M, (a cura di), *Modern Languages across the Curriculum*, London and New York, Routledge Farmer.
- Coonan C M, 2003, “Some issues in implementing CLIL”, in *European Language Council Bulletin*, 9.
- Coonan C M, 2003, “CLIL e la lingua veicolare”, in Serragiotto G, *CLIL: Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Coonan C M, 2003, “Planning for CLIL. A general outline and thoughts on two micro features”, in Barbero T, Boella T, (a cura di), *L’uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Piemonte, Ufficio Scolastico Regionale.
- Coonan C M, 2004, “Progettare per CLIL: una cornice di riferimento”, in Serragiotto G, *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET Libreria.
- Coonan C M, 2005, “CLIL – just a new buzz word?”, in *LangMatters*, 4, 11.
- Coonan, C M, 2005, “The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.
- Coonan C M, 2006, “Effetti che CLIL produce sull’apprendimento delle discipline non linguistiche”, in Coonan C M, Marangon C, (a cura di), *Apprendo in lingua 2. La Sperimentazione. Quaderno n.2*, Paese (TV), Tipolitografiche N.T.L.
- Coonan C M, 2006, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento Sviluppi e riflessioni sull’uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Cafoscarina (volume interamente scaricabile dal sito: <http://www.cafoscarina.it/default2.asp>).

- Coonan C M, 2006, “La sfida del CLIL e l’Università”, in Coonan C M, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull’uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Cafoscarina.
- Coonan C M, 2006, “La metodologia task-based e CLIL”, in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino
- Coonan C M, 2006, “Focus su CLIL”, in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Coonan C M, 2006, “La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli”, in Ricci Garotti F (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Coonan C M, 2006, “Taking the matter to task”, in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un’integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Coonan C M, 2006, “Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL”, in Mezzadri M, (a cura di), *Il Quadro di riferimento europeo e l’insegnamento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- Coonan C M, 2007, “Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5.
- Coonan C M, 2007, “How are students engaged in subject learning through the LS? The case of secondary schools in Italy”, in Dieter W, Marsh D, (a cura di), *Diverse Contexts – Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, 4, Frankfurt, Peter Lang.
- Coonan C M, 2007, “Contatto, confronto, condivisione. Cosa succede quando due mondi disciplinari si incontrano?”, in *USR per l’Umbria, Progetto CLIL Umbria: uso veicolare della lingua straniera*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Coonan C M, 2008, “Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Coonan C M, 2008, “Opportunità di usare LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni”, in Cardona M, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Coonan C M, Serragiotto G, 2007, “CLIL”, in Cerini G, Spinosi M, (a cura di), *Voci Della Scuola*, 6, Napoli, Tecnodid Editrice.

- De Matteis P, 2002, “Bildende Kunst im Deutschunterricht (DaF)”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 3.
- De Matteis P, 2003, “1933 e gli .....ism. Storia in tedesco: l'apprendimento BIL1”, in Cucciarelli L, (a cura di), *Esperienze CLIL in Emilia Romagna*, Bologna, IRRE Emilia Romagna.
- De Matteis P, 2006, “Esercizi di ammirazione nella classe di tedesco”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.
- De Matteis P, 2006, “Content and Language Integrated Learning (CLIL)”, in Bondi M, Ghelfi D, Toni B, (a cura di), *Teaching English. Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria*, Napoli, Tecnodid.
- De Matteis P, 2007, “CLIL e pari opportunità”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.
- De Matteis P, 2007, “Perché il CLIL”, in *Lingue e Nuova Didattica* 3.
- De Matteis P, 2008, “Wir und die Anderen: die Schule als interkulturelle Werkstatt”, in Kaunzner U A, *Der Fall der Kulturmauer: wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?*, Münster. Waxmann Verlag.
- Di Sabato B, Cordisco M, 2006, (a cura di), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Fortuna O, 2003, “Alla scoperta del CLIL”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 2.
- Guazzieri A, 2007, “Esperienze di tirocinio e lingua veicolare”, in Coonan C M, (a cura di), *Il Tirocinio di Lingue Straniere*, Lecce, Ed. Pensa MultiMedia.
- Guazzieri A, 2007, “Cooperative learning in CLIL”, in Marsh D, Wolff D, (a cura di), *Diverse Contexts – Converging goals: CLIL in Europe*, Frankfurt, Peter Lang.
- Guazzieri A, 2008, “Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Guazzieri A, 2008, “CLIL e apprendimento cooperativo”, in Cardona M, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Jamet M-C, 2008, “Il ruolo del ‘sostegno’ all’esposizione di contenuti storici in LS”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Luise M C, 2006, “Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda”, in Coonan C M, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Libreria Cafoscarina.
- Marangon C, Cornaviera D, 2005, (a cura di), *Apprendo in lingua 2. Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. Quaderno*

- n. 1. *La sperimentazione*, Venezia, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.
- Mazzotta P, 2006, “Il CLIL nella didattica dell’italiano agli immigrati”, in Di Sabato B, Cordisco M, 2006, (a cura di), *Lingua e contenuti: un’integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Menegale M, 2006, “Come organizzare la co-presenza all’interno di moduli CLIL”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7.
- Menegale M, 2006, “Il metodo del team teaching nell’approccio CLIL”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.
- Menegale M, 2006, “Il team teaching e la dimensione interculturale”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-8.
- Menegale M, 2008, “Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione”, in Cardona M, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Menegale M, 2008, “Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Porcelli G, 2006, “Punti di incontro tra il CLIL e l’approccio lessicale”, in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un’integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1-2.
- Ricci Garotti F, 2005, “Per una didattica del bilinguismo”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 43, 1-3.
- Ricci Garotti F, 2005, “Didaktische Schwerpunkte in CLIL am Beispiel eines Philosophieunterrichts auf Deutsch”, in *DaF Werkstatt*, 5.
- Ricci Garotti F, 2006, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE Trentino.
- Ricci Garotti F, 2006, “Il testo disciplinare in CLIL”, in Coonan C M, (a cura di), *CLIL, un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Libreria Cafoscarina.
- Ricci Garotti F, 2006, “Offene Probleme in CLIL mit Deutsch als Fremdsprache”, in Abel A, Stuflesser M, Putz M, *Multilingualism across Europe*, Bolzano, EURAC.
- Ricci Garotti F, 2007, “Five methodological research questions about CLIL”, in Dieter W, Marsh D, (a cura di), *Diverse contexts – converging goals: content and language integrated learning in Europe, Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*, 4, Frankfurt, Peter Lang.
- Ricci Garotti F, 2008, “Obiettivi e azione didattica in CLIL: un problema di coerenza”, in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.

- Serragiotto G, 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Serragiotto G, 2003, “L’italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l’italiano”, in Dolci R, Celentin P, (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- Serragiotto G, 2006, “Monitoraggio di percorsi CLIL sul tema della valutazione”, in Serragiotto G, (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.
- Serragiotto G, 2006, “La valutazione del prodotto CLIL”, in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Serragiotto G, 2006, “La valutazione nel CLIL: format e griglie”, in Coonan C M, (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Libreria Cafoscarina.
- Serragiotto G, 2006, “Problematiche da considerare nei percorsi CLIL”, in AAVV, *Progetto CLIL Umbria*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Serragiotto G, 2007, “Il soggetto apprendente nel CLIL”, in Coonan C M, Marangon C, (a cura di), *Apprendo in lingua 2. La Sperimentazione. Quaderno n.2*, Paese (TV), Tipolitografiche N.T.L.
- Serragiotto G, 2007, “La metodologia CLIL in Italia”, in Gomez B, Ollivier C, (a cura di), *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, Hamburg, Verlag.
- Serragiotto G, 2007, “Assessment and evaluation in CLIL”, in Marsh D, Wolff D, (a cura di), *Diverse Contexts – Converging Goals*, Frankfurt, Peter Lang.



Stampato in Italia presso Laser Copy S.r.l.  
Via Livraghi 1, Milano  
*Ottobre 2008*