

# Vers une pédagogie des contacts dans l'enseignement des langues-cultures

Une synthèse

## Kontaktpädagogik im Unterricht von Sprachen und Kulturen

Kurzbericht

## Verso una pedagogia dei contatti nell'insegnamento delle lingue-culture

Sintesi

Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi,  
Rosanna Margonis-Pasinetti, Veronika Zoller

2020    Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme  
Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit  
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo

**Publié par | Herausgeber**

Institut de plurilinguisme  
www.institut-plurilinguisme.ch

—

**Institut für Mehrsprachigkeit**

www.institut-mehrsprachigkeit.ch

**Auteur·e·s | AutorInnen**

Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi, Rosanna Margonis-Pasinetti, Veronika Zoller  
Haute école pédagogique du canton de Vaud

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2016-2020 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur·e·s.

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2016-2020 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die AutorInnen verantwortlich.

**Traductions | Übersetzungen**

Susanne Obermayer, Joël Rey

Fribourg | Freiburg, 2020

**Layout**

Billy Ben, Graphic Design Studio

**Avec le soutien de | unterstützt durch**

Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Département fédéral de l'intérieur DFI  
Dipartimento federale dell'interno DFI  
Departament federal da l'intern DFI  
**Bundesamt für Kultur BAK**  
**Office fédéral de la culture OFC**  
**Ufficio federale della cultura UFC**  
**Uffizi federal da cultura UFC**

# **Vers une pédagogie des contacts dans l'enseignement des langues-cultures**

Enquête sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignantes en formation et développement de matériel didactique

Une synthèse

---

## **Kontaktpädagogik im Unterricht von Sprachen und Kulturen**

Repräsentationen und Erfahrungen mit Sprache-Kultur von Lehrpersonen in der Ausbildung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

Kurzbericht

---

## **Verso una pedagogia dei contatti nell'insegnamento delle lingue-culture**

Inchiesta sulle rappresentazioni e sulle esperienze in lingua-cultura di insegnanti in formazione, e sullo sviluppo di materiale didattico

Sintesi

Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi,  
Rosanna Margonis-Pasinetti, Veronika Zoller

2020    Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme  
Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit  
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo

# Index

Français	7
----------	---

---

<b>Volet 1</b>	Enquête sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignantes en formation	8
1.	Contexte	8
2.	Problématique	9
3.	Questions de recherche et méthodologie	9
4.	Résultats et discussion	11
<b>Volet 2</b>	Développement de matériel didactique	14
1.	Introduction	14
2.	Bases didactiques et méthodologiques	15
3.	Définition des conditions sous-jacentes aux séquences didactiques	16
4.	Constitution et travail du groupe d'enseignantes-expertes	19
5.	Finalisation des activités et perspectives futures	19
6.	Aspects pratiques	20
7.	Conclusion	22
8.	Bibliographie	61

Deutsch	25
---------	----

---

<b>Teil 1</b>	Untersuchung zu Repräsentationen und Erfahrungen mit Sprache-Kultur von Lehrerinnen in der Ausbildung	26
1.	Ausgangslage	26
2.	Problemstellung	27
3.	Forschungsfragen und Methodologie	27
4.	Resultate und Diskussion	29
<b>Teil 2</b>	Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	32
1.	Einleitung	32
2.	Didaktische und methodologische Grundlagen	33
3.	Definition der Bedingungen für die Unterrichtseinheiten	34
4.	Zusammensetzung und Arbeit der Expertengruppe von Lehrpersonen	37
5.	Fertigstellung der Aktivitäten und Ausblick	38
6.	Praktische Hinweise	40
7.	Zusammenfassung	40
8.	Bibliographie	61

---

<b>Parte 1</b>	Inchiesta sulle rappresentazioni e sulle esperienze in lingua-cultura di insegnanti in formazione	44
1.	Contesto	44
2.	Problematica	45
3.	Domande di ricerca e metodologia	45
4.	Risultati e discussione	47
<b>Parte 2</b>	Sviluppo di materiale didattico	50
1.	Introduzione	50
2.	Basi didattiche e metodologiche	51
3.	Definizione delle condizioni che sottendono alle unità didattiche	52
4.	Costituzione e lavoro del gruppo di insegnanti-esperti	54
5.	Finalizzazione delle attività e prospettive future	55
6.	Aspetti pratici	56
7.	Conclusione	58
8.	Bibliografia	61



# Vers une pédagogie des contacts dans l'enseignement des langues-cultures<sup>1</sup>

Enquête sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignantes en formation et développement de matériel didactique

Une synthèse

Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi,  
Rosanna Margonis-Pasinetti, Veronika Zoller

---

1 Rapport de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des langues et cultures (HEP Vaud) financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

# Volet 1

## Enquête sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignantes en formation

Susanne Wokusch & Tiziana Li Rosi

### 1. Contexte

Aujourd'hui, tout apprentissage d'une langue-culture étrangère (LCE) devrait inclure l'opportunité d'utiliser la langue apprise dans un contexte réel avec des interlocutrices<sup>2</sup> de cette LCE. Or, dans le cadre de l'école obligatoire notamment, les échanges physiques restent limités à une petite minorité d'élèves et d'enseignantes et ce, malgré l'existence de l'agence nationale Movetia et les recommandations du Plan d'études romand. Une enquête dans les cantons romands (Wokusch, Lys & Bissegger-Revaz, 2010) montre, par exemple, que les enseignantes de LCE ont une conscience aiguë des bénéfices potentiels des contacts directs avec la LCE enseignée, mais n'arrivent pas à les mettre en œuvre – évoquant la pression du programme et le manque de temps. Si l'on veut donc démocratiser l'accès aux contacts directs et personnels des élèves avec des locutrices de la LCE apprise, il est selon nous nécessaire de s'intéresser aux enseignantes en tant qu'actrices et médiatrices principales de l'accès à de tels contacts.

Notre projet est ancré dans le canton de Vaud et touche à l'école obligatoire. Au niveau primaire, l'enseignement des LCE (allemand, anglais) est assuré par des enseignantes généralistes ; la formation à l'enseignement de l'allemand leur est imposée. Les enseignantes spécialistes du secondaire 1 sont titulaires d'un Bachelor académique dans la LCE de la formation et ont donc choisi la ou les langue(s) qu'elles enseigneront (allemand, anglais, italien). Avant de pouvoir commencer les études de formation professionnelle, les étudiantes doivent avoir accompli des séjours dans une région de la LCE enseignée : 6 semaines au total pour les étudiantes de la filière Bachelor préscolaire / primaire (BP) et 12 semaines pour les étudiantes de la filière secondaire 1 (S1).

Tout en nous intéressant aux diverses LCE enseignées à l'école obligatoire, nous nous focalisons sur la première langue étrangère obligatoire dans le système scolaire suisse romand, à savoir l'allemand.

2 Dans ce texte, le féminin est utilisé de manière générique.



## 2. Problématique

Nous partons de l'idée que les expériences faites lors de séjours peuvent exercer une influence notable dans la constellation des représentations et croyances du répertoire didactique en construction des futures enseignantes (Cadet & Causa, 2005 ; Causa, 2012). Ces expériences peuvent selon nous générer des valeurs suffisamment fortes pour déclencher l'engagement nécessaire à la mise en place ultérieure des activités de contacts et rencontres avec leurs futures élèves. Afin de favoriser cette mise en place, nous pensons qu'il serait aussi bénéfique d'insérer ces activités dans les programmes d'enseignement, de diminuer la charge d'organisation de l'enseignante et de proposer des démarches idéalement « clé en main » (cf. le volet 2 du projet).

Pour cette recherche, nous avons investigué certains facteurs cognitifs-affectifs ; nous supposons en effet que des composantes implicites et subjectives – influençant le répertoire didactique en construction des futures enseignantes en charge d'une LCE à l'école obligatoire – jouent un rôle important pour bénéficier de contacts et rencontres dans la LCE en tant qu'apprenante / utilisatrice et pour en organiser en tant qu'enseignante. De plus, le fait d'avoir vécu des expériences de contacts positives avec la LCE est selon nous un facteur facilitant important. A tout cela s'ajoute le rôle de la formation en didactique des LCE, venant souvent déstabiliser les représentations des étudiantes.

Nous cherchons donc à mieux connaître les effets des expériences de contact et de séjour vécues dans une région de la langue-

culture concernée, ainsi que les conceptions des enseignantes en formation de l'école obligatoire, en lien avec leur volonté de proposer des démarches de contacts et rencontres à leurs futures élèves (volet 1 du projet). Dans ce contexte, le séjour linguistique exigé par la formation professionnelle – avant l'entrée en formation – joue selon nous un rôle crucial. Il s'agit d'une expérience récente, accomplie dans la perspective de la future profession, permettant de vivre une forme d'apprentissage naturelle, implicite, en immersion et complémentaire à l'apprentissage institutionnel.

## 3. Questions de recherche et méthodologie

En nous appuyant sur les réflexions théoriques précitées, nous avons opérationnalisé les questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure les étudiantes perçoivent-elles une évolution de leurs représentations par rapport aux langues enseignées après le séjour linguistique ?
2. Dans quelle mesure les étudiantes perçoivent-elles une évolution de leur maîtrise de la langue et de leur aisance dans cette langue-culture après le séjour linguistique ?
3. Dans quelle mesure et dans quelles situations les étudiantes utilisent-elles la langue-culture et maintiennent-elles des contacts avec des

personnes de la langue-culture après le séjour ?

4. Comment les étudiantes se projettent-elles dans l'enseignement de la LCE ? (y compris statut socioculturel de l'enseignante et conception de l'apprentissage et de la langue)
5. Quel est le degré de sensibilité interculturelle des futures enseignantes de langue ?
6. Quelle est la valeur accordée à des démarches de contacts / rencontres et quelle est la motivation des étudiantes à en proposer à leurs futures élèves ?
7. Quels sont les bénéfices pour les élèves que les étudiantes attendent de démarches de contacts / rencontres ?
8. Quelles conditions de réussite et quels obstacles les étudiantes perçoivent-elles ?

Pour la technique d'enquête, nous avons opté pour un questionnaire en ligne, qui a d'abord été validé statistiquement, et concrétisé ensuite au moyen de la plateforme *Jotform*. Ce questionnaire est structuré en huit parties : informations générales ; biographie langagière et culturelle ; séjour de qualification pour la HEP ; liens et contacts actuels avec la langue-culture ; l'enseignement de la langue-culture ; apprendre une langue-culture ; dimension interculturelle ; contacts et rencontres avec la langue-culture dans l'enseignement.

Pour les futures enseignantes du primaire, nous sommes intervenues durant la première année de formation professionnelle pour que les souvenirs des étudiantes soient les plus récents et fiables possibles. Cela a comme effet que le répertoire didactique de ces dernières est encore peu touché par la formation en didactique des LCE. Il en va autrement pour les futures enseignantes spécialistes du S1 qui ont quasi fini leur parcours didactique dans une LCE au moment de l'enquête.

Les résultats obtenus ont été analysés et complétés par une analyse statistique ayant pour but de vérifier les liens entre quelques variables importantes (telles que l'aisance en langue, le contact-utilisation de la langue, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage comme pratique sociale, la sensibilité interculturelle et les effets de séjour). Pour cela, nous avons d'abord réalisé des tableaux exploratoires pour calculer le coefficient de corrélation de Pearson (« r ») ; puis, nous nous sommes focalisées sur ces variables qui pouvaient selon nous prédire la motivation des enseignantes de LCE à organiser des contacts / rencontres avec leur classe future.

Après deux rappels, le taux de réponse au questionnaire était d'environ 22%. 61 étudiantes en formation ont participé à l'enquête : 38 étaient inscrites en BP et 23 en Master S1. La majorité des étudiantes de la filière BP ont entre 19 et 25 ans ; pour la filière S1, la tranche d'âge la plus représentée se situe entre 26 et 35 ans. Parmi les participantes, 3 ont accepté le principe d'un entretien d'approfondissement. Enfin, nous précisons que ces futures enseignantes sont des locutrices plurilingues, possédant un

répertoire varié et composite – le plurilinguisme peut ainsi être considéré comme le cas par défaut des étudiantes sollicitées.

#### 4. Résultats et discussion

Nos analyses montrent de manière générale que le séjour a été perçu comme bénéfique dans le parcours personnel et professionnel aussi bien des généralistes – et ce, malgré l'imposition de l'allemand et la courte durée du séjour – que des futures enseignantes spécialistes ayant participé à l'enquête.

Les résultats indiquent que les expériences de séjours font évoluer de manière positive les représentations, les attitudes et les perceptions des futures enseignantes – et en particulier des étudiantes de la filière BP – vis-à-vis des langues enseignées (question 1).<sup>3</sup> Suite au séjour de qualification, les étudiantes des deux filières ont perçu une évolution positive de leur maîtrise et aisance dans la langue d'enseignement ainsi que de leur compétence culturelle (question 2). Ces premières analyses montrent ainsi que le séjour a des effets certains sur les compétences linguistique et culturelle de nos informatrices qui pourraient se manifester dans l'adoption de postures ouvertes dans leur enseignement futur et influencer leurs dispositions à permettre à leurs futures élèves de faire des expériences de contact direct avec la LCE.

Les analyses montrent aussi que les étudiantes des deux filières ont majoritairement gardé des contacts avec des personnes de

la langue-culture rencontrées lors du séjour de qualification : plus de 80% pour les BP et plus de 90% pour les S1 – ce qui indique un impact important de ce séjour quant aux dimensions relationnelle et affective (question 3). De même, les résultats signalent que tant les étudiantes BP que les étudiantes S1 ont actuellement des contacts relativement fréquents (une fois par mois, voire plus) avec des personnes parlant la LCE en question. Ces contacts font donc évoluer les compétences linguistiques de nos participantes, l'aisance et la confiance langagière ressentie dans l'utilisation de cette langue (Sampasivam & Clément, 2014).

Par ailleurs, nos analyses indiquent que l'influence du séjour sur la perspective d'enseigner est particulièrement importante chez les étudiantes de la filière BP. Malgré une certaine insécurité linguistique, l'idée d'enseigner en allemand semble être à la portée de ces dernières (question 4). Ces résultats plutôt positifs, couplés à une conception de la langue-culture et de son apprentissage comme « pratique sociale », sont autant d'indicateurs qui favoriseraient la perspective d'une mise en place de contacts et rencontres dans leur enseignement futur. Ce qui a été confirmé par nos analyses statistiques, qui nous ont permis de constater le lien étroit entre les variables ayant trait à l'utilisation de la langue et les démarches de contacts / rencontres.

Un séjour sous-entend une prédisposition positive à établir des contacts avec des personnes d'autres LCE. Ainsi la sensibilité interculturelle (Chen & Starosta, 2000) est-elle une caractéristique de haute importance,

3 Entre parenthèses le numéro correspondant aux questions de recherche précitées.

non seulement pour entrer en contact avec des locutrices de la langue-culture, mais aussi pour une profession sociale comme celle de l'enseignante, se réalisant dans des contextes caractérisés par une grande diversité sociale, langagière et culturelle. La sensibilité interculturelle est donc un facteur essentiel pour être à l'aise dans l'enseignement et pour faciliter l'établissement de contacts avec des membres d'une autre langue-culture. Les résultats obtenus montrent que nos interlocutrices ont évalué leur degré de sensibilité interculturelle comme étant très élevé et rejoignent les analyses vues précédemment (question 5).

Afin d'organiser des contacts et/ou rencontres, il importe aussi que les futures enseignantes accordent une certaine valeur à ces activités et qu'elles soient motivées à les mettre en œuvre avec leur classe future (question 6). Nos analyses montrent que la valeur que les participantes des deux filières accordent aux contacts et/ou rencontres est assez élevée, sans pour autant être spectaculaire (8.2 sur 10). D'où notre intérêt d'aller un peu plus loin et de mieux comprendre leur motivation à les mettre en place, puisque la motivation est plus liée à la réalisation concrète d'une démarche que la valeur que l'on y accorde. Sans grande surprise, la moyenne de la motivation est plus basse que la valeur accordée aux contacts et/ou rencontres (7.5 sur 10). Nous pensons que la réalisation concrète ainsi que les exigences et les difficultés du stage et le flou autour de l'exercice de la future profession peuvent influencer la force de la motivation des étudiantes. Néanmoins, dans l'ensemble, nous sommes d'avis que l'intention de mettre leurs futures élèves en contact avec la LCE ensei-

gnée est remarquablement forte chez les futures enseignantes et la perspective d'une mise en œuvre concrète ne semble pas trop les effrayer. En effet, nos analyses statistiques ont permis d'identifier qu'une conception de la langue en tant que pratique sociale prédit de manière significative la motivation à proposer des contacts et/ou rencontres aux élèves. Autrement dit, si les expériences de contacts et de séjours sont ressenties comme positives, ces représentations peuvent alors amener les futures enseignantes à mettre en œuvre un apprentissage basé sur l'utilisation de la langue en situation réelle.

En ce sens, nombreux sont les bénéfices ou retombées attendus pour les élèves (question 7). Parmi les commentaires de nos participantes figurent des bénéfices en lien avec les progrès dans l'apprentissage de la langue ; d'autres touchent plutôt à la motivation, au développement personnel et à l'ouverture envers d'autres cultures. Au vu de cette répartition des réponses, nous pouvons inférer qu'une bonne partie des étudiantes pensent que l'enseignement classique de la LCE ne suffit pas pour motiver les élèves. Nous supposons qu'une offre consistante d'activités de contact pourrait être reçue comme un complément bienvenu à l'enseignement « classique » de la LCE. Toutefois, nos analyses montrent aussi que les conditions de réussite et les obstacles éventuels semblent être au centre des préoccupations de nos participantes (question 8).

Les résultats montrent en effet que certaines conditions de mise en place de ces activités sont assez liées au pouvoir d'action de l'enseignante : voir par exemple sa « motivation, énergie, disposition », ses « compétences » ainsi que les « aspects didactiques,

pédagogiques». D'autres conditions, qui occupent une position intermédiaire échappant en partie au contrôle de l'enseignante, sont les facteurs « temps » et « contacts avec partenaires ». Puis, les conditions « soutien » ainsi que « compétences et matériels techniques » sont également évoquées et dépendent probablement du contexte local et en partie d'autres personnes. Enfin, les « facteurs élèves – motivation, implication » sont considérés comme une donnée préexistante, externe au *locus of control* de l'enseignante. Ces conditions de réussite nous semblent correspondre de près à la réalité scolaire et nous paraissent assez répandues dans l'opinion des enseignantes. Elles devraient donc être prises en compte dans le cas de propositions didactiques cherchant à faciliter ces pratiques.

Parmi les obstacles qui ont été mis en avant, quelques futures enseignantes relèvent leur statut de novice ou encore un manque de confiance dans leurs compétences en LCE et font état du souci de respecter le programme et/ou le plan d'études. Cependant, dans des situations facilitées, comme par exemple la proposition de collaborer avec une collègue d'une autre région linguistique, les étudiantes sont plutôt ouvertes. Ce qui revient à dire que si les conditions de mise en place de telles activités sont bonnes et permettent d'anticiper certains obstacles et contraintes, la probabilité de les réaliser de manière concrète augmente (d'où le volet 2 de ce projet).

## Volet 2

# Développement de matériel didactique

Rosanna Margonis-Pasinetti & Veronika Zoller

### 1. Introduction

Dans la droite ligne de ce qui a été exposé dans le volet 1 du projet, la visée du volet 2 est de mettre à disposition du matériel didactique proposant différentes activités de contact entre les élèves de deux langues-cultures. Le matériel didactique est conçu pour être intégré dans les programmes d'enseignement de l'allemand, qui est la première langue-culture étrangère (LCE) obligatoire dans le système scolaire de la Suisse romande. Toutes les activités proposées se font à distance et ne requièrent pas de déplacement. Une rencontre de classes avec déplacement vers les localisations respectives, ou à un endroit à mi-chemin entre les deux lieux de provenance, reste une option pour poursuivre les activités de contacts à distance.<sup>4</sup>

La conception des activités de contact s'est faite en plusieurs étapes. Nous avons commencé par définir des conditions qu'une activité de contact devrait remplir. Les cinq conditions principales sont les suivantes : une activité de contact ne nécessite pas de déplacement physique, elle est liée à une

thématique traitée par le moyen d'enseignement, elle permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage, elle se distingue du matériel existant et elle est prête à être utilisée. En nous basant sur ces principes, nous avons créé les quatre premières activités de contact, réalisées sous forme de séquences didactiques. Celles-ci ont ensuite été soumises à l'évaluation d'un groupe de dix enseignantes<sup>5</sup> en fonction, afin d'en garantir leur faisabilité. Par la suite, les premières séquences ont été modifiées et les suivantes élaborées en tenant compte des critiques de ce groupe d'enseignants, dont l'expertise a sans doute contribué à la qualité des séquences didactiques. Les séquences seront testées en 2020, améliorées après l'analyse de la première mise en pratique et ensuite mises à disposition des enseignantes sous forme électronique.

Dans ce qui suit, nous présentons l'élaboration des séquences plus en détail et exposons les bases didactiques et méthodologiques sous-jacentes.

4 Par « contacts à distance », nous entendons toute forme de contact sans déplacement physique, tel qu'un échange par écrit, une visioconférence entre petits groupes ou entre deux classes, la collaboration à distance sur un même document, la production de matériel (jeux, clips vidéo, enregistrements audio, romans-photos, présentations PPT sonorisées, etc.) pour la classe partenaire.

5 Dans cette partie du texte, le féminin et le masculin sont utilisés en alternance.

## 2.

### Bases didactiques et méthodologiques

Plusieurs études (Brunner & Zbinden, 2015 ; Heinzmann et al., 2014) montrent que les contacts-rencontres réels avec des personnes d'autres langues-cultures sont propices au développement des compétences communicatives et de la « sensibilité interculturelle » (Chen & Starosta, 2000). Le Plan d'études romand (PER) s'inscrit dans cette perspective. Il préconise des démarches qui permettent « l'ouverture des élèves envers l'altérité linguistique et culturelle », ainsi que l'apprentissage et l'expérience de la communication (Commentaires généraux du domaine Langues).

Les séquences didactiques sont censées fournir un outil à l'enseignante afin de lui permettre de créer des situations d'enseignement-apprentissage tendant à promouvoir et à développer auprès de ses élèves les compétences susmentionnées.

Plus précisément, les séquences didactiques s'inscrivent dans une perspective communicative, actionnelle et interculturelle et se situent dans le cadre théorique définissant le « *task-based learning and teaching* » (Ellis, 2003 ; Nunan, 1989 ; Willis & Willis, 2007). La perspective communicative met l'accent sur les interactions interpersonnelles et vise le développement de la compétence communicative. La perspective actionnelle considère l'usagère d'une langue comme une actrice sociale qui utilise la langue dans des contextes et conditions variés et qui par cela développe un « ensemble de compétences », dont, en particulier, des « compétences à communiquer langagièrement » (CECR,

2001 : 15). La perspective interculturelle telle que définie par Chen & Starosta (2000) englobe la capacité d'une personne de développer une émotion positive vers la compréhension et l'appréciation des différences culturelles, favorisant ainsi un comportement approprié dans la communication interculturelle.

Les séquences didactiques ont été élaborées dans une approche qui vise la réalisation de tâches d'après la définition qu'en donnent les écrits sur le « *task-based learning and teaching* » (TBLT), en particulier celle d'Ellis (2003 : 9-10). Elles sont structurées selon les trois phases constitutives d'une tâche, c'est-à-dire la pré-tâche (*pre-task*), la tâche elle-même (*during task*) et la post-tâche (*post-task*) (Ellis, 2006).

La pré-tâche doit éveiller l'intérêt des élèves pour la tâche à accomplir et les préparer à la réaliser. La tâche elle-même demande aux élèves de l'effectuer par deux ou en petits groupes, tout en mettant la priorité sur son achèvement. La post-tâche peut avoir trois objectifs principaux : promouvoir la réflexion sur l'accomplissement de la tâche, mettre l'accent sur la forme ou inviter à répéter la tâche (Ellis, 2006 : 36). Les séquences didactiques du volet 2 utilisent la post-tâche surtout pour réfléchir sur la réalisation de la tâche et pour échanger sur les expériences faites. Ce moment se révèle idéal pour passer à un niveau méta, afin de permettre aux apprenants d'analyser leur propre vécu et de développer une sensibilité interculturelle.

La conception de la tâche s'avère par conséquent cruciale, puisque la motivation des élèves à la réaliser et le potentiel de réflexion après son achèvement en dépendent.

### 3.

#### **Définition des conditions sous-jacentes aux séquences didactiques**

Ce sont les enseignants qui permettent aux élèves de vivre un contact avec des élèves d'une autre langue-culture. Si on veut démocratiser l'expérience d'un contact authentique à l'école obligatoire, il faut répondre aux besoins des enseignantes. C'est pour cette raison que nous avons défini cinq conditions que les séquences didactiques doivent remplir afin de créer un dispositif propice à la mise en pratique d'une pédagogie de contact. Ces conditions sont exposées ci-dessous.

#### 3.1

##### **Contacts sans déplacement physique**

Les statistiques montrent que très peu d'élèves participent à un échange de classes en Suisse. Les chiffres de l'année scolaire 2016-2017, publiés par Movetia, l'Agence nationale pour la promotion des échanges et de la mobilité, mettent en évidence que 1'271 mobilités ont été effectuées par des élèves à l'école primaire et 4'089 au secondaire 1 sous forme de mobilités de groupes (Movetia, 2017 : 5). Sur la totalité des 5'360 mobilités de groupes enregistrées à l'école obligatoire au niveau national, 775 ont été effectuées par des élèves du canton de Vaud (Movetia, 2017 : 32). Si le chiffre des 775 mobilités est mis en relation avec la totalité des 54'027 élèves des cycles 2 et 3 en 2017,<sup>6</sup> il s'en suit que seulement 1.5% des élèves vaudois de l'école

obligatoire ont fait l'expérience d'un échange de classe en 2016-2017.

Ce faible taux d'échange de classes, qui concerne non seulement le canton de Vaud, mais toute la Suisse, soulève des questions. Le rapport « Les échanges scolaires en Suisse » du Conseil fédéral du 14 décembre 2018 essaie d'interpréter ces statistiques et d'en tirer des constats. Il évoque parmi les facteurs principaux du taux très bas précédemment évoqué le « manque de temps pour préparer et organiser des projets d'échange » et le « manque de ressources financières » (p. 7). Ces résultats nous ont semblés très intéressants et sont venus confirmer le choix de la réalisation de séquences didactiques clé en main, rejoignant en partie les inquiétudes de nos informatrices (voir *infra*).

Il s'avère en effet nécessaire de tenir compte de ces deux facteurs « manque de temps » et « manque de ressources financières » afin de suggérer aux enseignants d'autres formes de contacts que la réalisation d'un échange avec déplacement physique. La première condition quant à la conception des activités de contact a été pour cette raison de créer uniquement des contacts à distance, qui pourraient à la fois être intégrés à l'enseignement au quotidien de la langue cible et ne devraient pas générer des coûts supplémentaires.

6 <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=5351&DomId=2612>



### 3.2

#### Les activités de contacts sont liées à un thème du moyen d'enseignement

Faisant écho au manque de temps indiqué comme raison pour le faible taux d'échanges avec déplacement physique, les enseignantes citent également un éventuel manque de temps pour effectuer des activités de contact sans déplacement physique.

Les résultats du questionnaire soumis aux étudiantes en BA et MA secondaire 1 dans le cadre du volet 1<sup>7</sup> démontrent que « le [manque de] temps » pour la mise en œuvre des activités de contact est considéré comme le plus grand obstacle. Ainsi, les futurs enseignants estiment que le temps à disposition pour l'enseignement de la langue cible, et par conséquent pour l'atteinte des objectifs du PER, pourrait être un empêchement à la mise en pratique des activités de contact. À ce manque de temps s'ajouterait une surcharge de travail appréhendée par une partie de ces informateurs.

Ce manque de temps a également été évoqué par les 10 enseignantes en fonction qui ont évalué les quatre premières séquences didactiques. D'après ces enseignants, il est essentiel que les activités de contacts soient liées étroitement au moyen d'enseignement romand (MER) et puissent en remplacer partiellement ou entièrement une unité.

Les enseignantes en Suisse alémanique doivent partager les mêmes préoccupations concernant ce manque de temps. Une substitution partielle ou entière d'une unité du moyen d'enseignement (ME) respectif devrait également être réalisable outre Sarine, puisque

les thèmes des MER *Junior* et *geni@I klick*, en vigueur en Suisse romande, se retrouvent aussi dans le ME *dis donc!*, qui est conforme au *Lehrplan 21* et les ME *Mille feuilles* et *Clin d'œil* du projet Passepartout.

### 3.3

#### Les activités permettent l'atteinte d'objectifs d'apprentissage du PER

Le PER et le *Lehrplan 21*, qui constitue le plan d'études pour les 21 cantons de la Suisse alémanique, partagent leurs visées prioritaires quant à l'enseignement des langues étrangères. Le développement des compétences communicatives, la construction des références culturelles et l'utilisation des médias sont au centre de l'enseignement des langues. Les deux plans d'études précisent en outre l'intention de développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage (PER, Commentaires généraux du domaine Langues ; *Lehrplan 21*, Sprachen, Didaktische Hinweise). De plus, le *Lehrplan 21* prévoit explicitement que les élèves entrent en contact avec des personnes et des artefacts issus de la francophonie de manière tant virtuelle que réelle (Französisch, Kulturen im Fokus, Handlungen).

Réaliser une activité de contact à distance avec ses élèves signifie donc leur permettre d'utiliser différentes sortes de média, promouvoir le développement des compétences communicatives et construire des références culturelles. De surcroît, la mise en œuvre d'une activité de contact offre la possibilité aux élèves d'atteindre certains objec-

7 Voir le rapport final du volet 1 (Wokus & Li Rosi, 2019 : 38).

tifs d'apprentissage du PER. Chaque séquence liste au début les objectifs d'apprentissage du PER qui peuvent être atteints en effectuant les activités proposées.

### 3.4

#### Le matériel didactique est prêt à être utilisé

Compte tenu du « manque de temps » évoqué par les enseignantes, le travail préparatoire pour mettre en œuvre une activité de contact devrait être réduit au maximum. C'est pour cette raison que les activités dont il s'agit ici ont été élaborées selon le modèle « clé en main », en d'autres termes, elles sont prêtes à être utilisées.

Les activités sont présentées sous forme de séquences et toujours au même format afin d'en faciliter la lecture et la mise en pratique. Chaque séquence débute par une page de garde qui résume l'activité de manière succincte. La page de garde permet à l'enseignante de se faire rapidement une idée du contenu de la séquence, des liens avec le MER et du genre de contact proposé. La deuxième page présente les objectifs d'apprentissage du PER et les informations quant au travail préparatoire à effectuer, au temps à y consacrer et à l'équipement technique à prévoir ; viennent ensuite une planification détaillée et les supports de cours.

### 3.5

#### Les séquences didactiques se distinguent du matériel existant

Notre intention était de développer du matériel didactique nouveau et original. Nous avons recensé les pratiques de pédagogie des contacts au niveau international (*Plurimobil, eTwinning*), national (*Movetia, AlpConnectar*, Education et ouverture aux langues à l'école EOLE) et cantonal (*Guide pratique* du canton de Vaud, site web *Échanges linguistiques et mobilité* – de la DIP du canton de Genève) pour nous faire une idée du matériel existant. Ce travail de recherche nous a permis d'éviter la reproduction du matériel déjà élaboré et de proposer d'autres activités autour d'un même thème déjà développé par d'autres organismes.

Cependant, nous nous sommes inspirées de la structure et du format des séquences mises à disposition par les sites EOLE et *AlpConnectar* qui nous paraissaient clairs et lisibles.

Malgré nos efforts pour ne pas répéter ce que d'autres ont conçu avant nous, la séquence « Unsere Schule » ressemble à celle d'*AlpConnectar*. Cela est dû au fait que ces deux séquences ont été élaborées de manière simultanée. En mars 2018, quand nous avons concocté la séquence « Unsere Schule », la séquence d'*AlpConnectar*, qui porte d'ailleurs le même titre, n'avait pas encore été publiée, et nous ignorions par conséquent son existence.

#### 4.

### Constitution et travail du groupe d'enseignantes-expertes

L'évaluation des premières séquences par un groupe d'enseignants-experts donne de la crédibilité aux séquences didactiques et garantit leur faisabilité. Pour composer ce groupe d'enseignantes-expertes, nous avons envoyé un courriel aux directions de tous les établissements de la scolarité obligatoire du canton de Vaud en mai 2017, leur demandant de nous communiquer les noms des enseignants ayant déjà mis en place un projet de contact-rencontre. En partant de la liste des enseignantes indiquées par les directions, un groupe de 10 expertes a été constitué, tout en gardant un équilibre dans la représentation au sein du groupe des régions, des contextes ruraux et urbains et des cycles 2 et 3.

Les 10 expertes ont analysé les quatre premières séquences par le biais de discussions de groupe et d'une grille d'évaluation *ad hoc*. Cette dernière leur demandait d'adopter trois points de vue différents, c'est-à-dire le point de vue d'une enseignante, celui d'un élève et un point de vue général pour estimer la qualité (très bien / bien / à peine suffisante / insuffisante) de certains éléments de chaque séquence. Le point de vue général devait nous permettre d'estimer la pertinence de la séquence, la pertinence des supports, la faisabilité de la séquence et le potentiel de motivation qu'elle pourrait offrir aux élèves. Le point de vue de l'élève nous permettait d'examiner si la séquence amenait à l'atteinte des objectifs d'apprentissage, si le niveau langagier était adapté et si les consignes étaient claires. Le troisième point de vue, celui de l'enseignant, voulait

sonder le temps de préparation, la nécessité d'un commentaire pour les enseignants ainsi que les possibilités de différenciation.

La qualité de chaque élément analysé a été traduite en nombre de points allant de -1 point (insuffisant), à 0 point (à peine suffisant), à 1 point (bien) jusqu'à 2 points (très bien). Le total de nombre de points par élément nous a permis de voir quels aspects de la séquence devaient, selon l'estimation du groupe, être retravaillés.

En complément de l'estimation du degré de qualité de chaque élément, les experts ont été invités à noter leurs critiques, réflexions et propositions d'amendement pour préciser et argumenter leurs évaluations. Leurs commentaires se sont révélés précieux pour l'ajustement des quatre premières séquences et pour l'élaboration des séquences suivantes.

#### 5.

### Finalisation des activités et perspectives futures

Au total, deux séquences par année scolaire ont été élaborées pour l'allemand à l'école obligatoire, allant de la 7H à la 11H. Chaque séquence contient une forme de contact avec la classe partenaire. Les formes de contact varient passablement et peuvent aller d'une véritable collaboration à un simple message de remerciement. En fonction de la nature du contact, ce dernier se fait par écrit ou par oral, dans la langue cible ou dans la langue de scolarisation. Afin de donner une idée plus concrète des séquences, trois sont décrites brièvement ci-après.

La séquence «Die verrückte Modeschau» invite les élèves à concevoir un défilé de mode

« fou » qui peut être placé sous un thème tel que par exemple « à la fête », « en montagne », etc. L'accent est mis sur le plaisir de jouer avec l'extravagance des vêtements et des accessoires pour donner à cette activité un côté ludique qui facilite également la description des tenues. Le défilé de mode est ensuite présenté sur un podium, accompagné par une musique de fond, commenté dans la langue cible et filmé. Les deux classes partenaires échangent ensuite leurs vidéos et se donnent un bref retour.

La séquence « Rap » propose la création d'une chanson de rap dans la langue cible. En binômes, les élèves choisissent une chanson qu'ils aiment et écoutent volontiers. Les binômes échangent leur chanson : la classe francophone reçoit donc des chansons en allemand, la classe germanophone des chansons en français. Chaque binôme écoute la chanson reçue et en lit le texte, en essayant d'en comprendre le sens global. Ensuite les binômes se connectent par visioconférence et collaborent à lire et prononcer les paroles de leur chanson respective. Les paroles que les élèves ont pratiquées en binômes avec la classe partenaire sont « réarrangées » pour créer un nouveau texte, qui est ensuite posé sur un *beat*, un rythme ; ce processus aboutit à la création d'une nouvelle chanson par chaque binôme. Les chansons seront enregistrées et envoyées à la classe partenaire.

Dans la séquence « Zweisprachiges Quartett », les élèves créent en petits groupes un jeu de Quatuor (jeu de familles sur le regroupement de 4 cartes) de leur région pour la classe partenaire. L'activité peut être réali-

sée sous forme électronique ou sous forme papier. Cette activité fait appel au plaisir de jouer avec ses camarades de classe, tout en apprenant davantage sur une autre région de la Suisse et en s'appropriant des phrases types de la langue cible. → Figure 1

Les 10 séquences ont été finalisées dans le cadre du projet et mises à disposition du Centre scientifique de compétences sur le plurilinguisme de Fribourg. Ce dernier nous a laissé la liberté de gérer à notre guise l'avenir de ces séquences. Or, compte tenu du fait qu'une partie du travail sur le projet a également été financé par la HEP Vaud, nous avons décidé de publier les séquences sur un site web *ad hoc* hébergé par le site web de la HEP Vaud. La préparation de ce site est en cours, la publication des séquences étant prévue pour 2020. Les séquences seront testées dans des classes avant d'être publiées en ligne.

## 6. Aspects pratiques

Deux organismes soutiennent en particulier la mise en pratique de contacts virtuels par chaque enseignant qui le souhaite. En premier lieu, l'Agence nationale pour la promotion des échanges Movetia facilite la recherche d'une classe partenaire grâce à la plateforme *match&move*.<sup>8</sup> Plusieurs filtres, tel que par exemple « échange virtuel », permettent aux enseignants de trouver une classe correspondante à leurs besoins. De plus, la plateforme *Realto*,<sup>9</sup> développée par l'École

8 <https://www.matchnmove.ch/fr/home>

9 <https://www.movetia.ch/fr/programmes/autres-offres/plateforme-dapprentissage-realto>

**Le Valais**  
L'Abbaye de Saint-Maurice

**Das Wallis**  
Die Abtei von Saint-Maurice



1. J'aimerais **verbe** **endroit** .  
 Ich möchte **Ort** **Verb** .

---

2. As-tu la carte **endroit** **chef-lieu** /  
**du canton de...** ?  
 Hast du die Karte **Ort** **von Hauptstadt** /  
**des Kantons...** ?

---

- **Les Gorges du Durnand (voir les ...)**  
 Die Schlucht des Durnand (sehen)
- **Verbier (aller skier à ...)**  
 in Verbier (Ski fahren gehen)
- **Aquaparc au Bouveret (aller nager à l'...)**  
 im Aquapark (schwimmen gehen)
- **L'Abbaye de Saint-Maurice (visiter l'...)**  
 die Abtei in Saint-Maurice (besuchen)

**Le Valais**  
Les Gorges du Durnand

**Das Wallis**  
Die Schlucht des Durnand



1. J'aimerais **verbe** **endroit** .  
 Ich möchte **Ort** **Verb** .

---

2. As-tu la carte **endroit** **chef-lieu** /  
**du canton de...** ?  
 Hast du die Karte **Ort** **von Hauptstadt** /  
**des Kantons...** ?

---

- **Verbier (aller skier à ...)**  
 in Verbier (Ski fahren gehen)
- **Aquaparc au Bouveret (aller nager à l'...)**  
 im Aquapark (schwimmen gehen)
- **L'Abbaye de Saint-Maurice (visiter l'...)**  
 die Abtei in Saint-Maurice (besuchen)
- **Les Gorges du Durnand (voir les ...)**  
 Die Schlucht des Durnand (sehen)

Figure 1 : Jeu de familles sur la base de regroupements de quatre cartes

polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) avec le soutien financier du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) met à disposition un espace de travail virtuel protégé pour les classes qui effectuent des contacts virtuels.

En deuxième lieu, Swisscom met à disposition des écoles du matériel gratuit tel que des smartphones, des tablettes, ainsi que l'accès à Internet<sup>10</sup> avec son programme «Offres spéciales pour les écoles». Les services de Swisscom sont particulièrement utiles pour les établissements qui ne possèdent pas l'équipement informatique nécessaire.

Swisscom a signé la Charte *Zum Engagement von zivilgesellschaftlichen Organisationen, Unternehmen und Privaten in der Bildung*<sup>11</sup> qui entend régler la collaboration entre les établissements scolaires publics et les particuliers, les organisations de la société civile et les entreprises. Swisscom s'engage ainsi à ne pas faire de publicité auprès des élèves et à protéger les droits individuels.

Les séquences didactiques clé en main du présent volet sont censées promouvoir, d'une part, le développement des compétences communicatives et de la sensibilité interculturelle ainsi que l'atteinte de certains objectifs d'apprentissage du PER. D'autre part, les séquences sont conçues pour remplacer, le cas échéant, une partie d'une unité ou une unité entière des moyens d'enseignement d'allemand pour l'école obligatoire. Compte tenu du fait que toutes les activités de contacts ont été élaborées pour être intégrées dans l'enseignement-apprentissage au quotidien de la langue cible et qu'elles n'exigent pas de déplacement physique, les facteurs «manque de temps» et «ressources financières» ne devraient plus constituer un obstacle pour la mise en œuvre d'un contact linguistique. Nous espérons de cette manière contribuer à ce qu'un contact authentique avec la langue-culture cible fasse partie de l'enseignement d'une langue-culture et à ce qu'une telle expérience ait des effets positifs sur son apprentissage.

## 7. Conclusion

Un des objectifs fondamentaux de ce projet de recherche et développement était la démocratisation de l'accès à des opportunités de vivre des expériences de contacts à l'école obligatoire, expériences dont les effets positifs sur les apprentissages langagiers et le développement des compétences interculturelles ont été démontrés par de nombreuses études.

10 <https://www.swisscom.ch/fr/internet-a-lecole/internet-services.html>

11 [https://www.vsl.ch/phocadownload/Charta\\_Sponsoring/161108\\_Charta\\_Sponsoring.pdf](https://www.vsl.ch/phocadownload/Charta_Sponsoring/161108_Charta_Sponsoring.pdf)







# Kontaktpädagogik im Unterricht von Sprachen und Kulturen<sup>1</sup>

Repräsentationen und Erfahrungen mit Sprache-Kultur von Lehrpersonen in der Ausbildung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

## Kurzbericht

Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi,  
Rosanna Margonis-Pasinetti, Veronika Zoller

---

1 Ein Bericht der Lehr- und Forschungseinheit „Didactiques des langues et cultures“ (PH Waadt), finanziert durch das Wissenschaftliche Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit

# Teil 1

## Untersuchung zu Repräsentationen und Erfahrungen mit Sprache-Kultur von Lehrerinnen in der Ausbildung

Susanne Wokusch & Tiziana Li Rosi

### 1. Ausgangslage

Heutzutage sollte das Erlernen einer fremden Sprache-Kultur (FSK) die Möglichkeit umfassen, die erlernte Sprache in einem realen Kontext mit Gesprächspartnern dieser FSK anzuwenden. Insbesondere in der obligatorischen Schule ist ein physischer Austausch jedoch immer noch auf eine kleine Minderheit von Lernenden und Lehrenden beschränkt, und dies trotz der Existenz der nationalen Agentur Movetia und der Empfehlungen des *Plan d'études romand*. Eine Umfrage in den französischsprachigen Kantonen (Wokusch, Lys & Bissegger-Revaz, 2010) zeigt etwa, dass sich die FSK-Lehrerinnen und -Lehrer der potenziellen Vorteile eines direkten Kontakts mit den unterrichteten FSK sehr wohl bewusst sind, diesen aber nicht umzusetzen vermögen – unter Berufung auf den Druck des Programms und Zeitmangel. Um den Zugang zu direkten und persönlichen Kontakten von Lernenden mit Sprecherinnen und Sprechern der FSK zu demokratisieren, ist es aus unserer Sicht notwendig, sich auf die

Lehrpersonen als Hauptakteurinnen und Vermittelnde des Zugangs zu solchen Kontakten zu konzentrieren.

Unser Projekt ist im Kanton Waadt verankert und auf die obligatorische Schule ausgerichtet. Auf der Primarstufe wird der FSK-Unterricht (Deutsch, Englisch) von Generalistinnen erteilt, für die eine Ausbildung für den Deutschunterricht zwingend ist. Die Fachlehrerinnen der Sekundarstufe 1 verfügen über einen akademischen Bachelor-Abschluss in der FSK und haben folglich die Sprache(n) gewählt, die sie unterrichten (Deutsch, Englisch, Italienisch). Bevor sie den pädagogischen Teil ihrer Ausbildung beginnen können, müssen alle Studierenden einen Aufenthalt in einer Region der unterrichteten FSK absolviert haben: insgesamt 6 Wochen für Studierende im Bachelor-Studiengang Vorschule/Primarschule (BP) und 12 Wochen für Studierende im Bachelor-Studiengang Sekundarstufe 1 (S1).

Wir interessieren uns grundsätzlich für alle in der obligatorischen Schule unterrichteten FSK, konzentrieren uns hier jedoch auf die erste obligatorische Fremdsprache

im französischsprachigen Schweizer Schulsystem, nämlich Deutsch.

## 2. Problemstellung

Wir gehen davon aus, dass die während eines Aufenthaltes gemachten Erfahrungen einen wesentlichen Einfluss ausüben können auf das Gefüge von Vorstellungen und Überzeugungen im didaktischen Repertoire, das von den zukünftigen Lehrpersonen aufgebaut wird (Cadet & Causa, 2005; Causa, 2012). Unserer Meinung nach können solche Erfahrungen ausreichend stark Werte fördern und ein Engagement erzeugen, welches für die spätere Durchführung von Kontakt- und Begegnungsaktivitäten erforderlich ist. Zudem wäre es unseres Erachtens von Vorteil, derartige Aktivitäten in die Lehrpläne zu integrieren, den organisatorischen Aufwand für die Lehrperson zu reduzieren und idealerweise „fixfertige“ Unterrichtseinheiten bzw. Projekte vorzuschlagen (vgl. Teil 2 unseres Projekts).

Für die vorliegende Studie haben wir bestimmte kognitiv-affektive Faktoren untersucht. Wir gehen davon aus, dass implizite und subjektive Komponenten das im Aufbau befindliche didaktische Repertoire zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, die eine FSK in der obligatorischen Schule unterrichten werden, beeinflussen und eine wichtige Rolle spielen, damit Lernende / Teilnehmende von Kontakten und Begegnungen in der FSK profitieren und Lehrende diese organisieren. Darüber hinaus sind positive Erfahrungen im Kontakt mit der FSK

unserer Meinung nach ein wichtiger unterstützender Einflussfaktor. Hinzu kommt die Rolle der Ausbildung in FSK-Didaktik, welche hergebrachte Vorstellungen der Studierenden in Frage stellen kann.

Wir versuchen daher, die Auswirkungen von Kontakterfahrungen und Aufenthalt in einer Region der betreffenden Sprache-Kultur sowie die Vorstellungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schule in Bezug auf ihre Bereitschaft, ihren zukünftigen Schülern Kontakte und Begegnungen anzubieten, besser zu verstehen (Teil 1 des Projekts). In diesem Zusammenhang spielt aus unserer Sicht der Sprachaufenthalt, der für die Berufsausbildung vor deren Beginn verlangt wird, eine entscheidende Rolle. Es handelt sich um eine erst kurz zurückliegende Erfahrung, die mit Blick auf den zukünftigen Beruf durchgeführt wurde; dies ermöglicht den Studierenden eine natürliche, implizite, immersive Lernerfahrung, die komplementär zum institutionellen Lernen ist.

## 3. Forschungsfragen und Methodologie

Auf Grundlage der vorangehenden theoretischen Überlegungen haben wir folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Inwieweit nehmen die Studierenden nach dem Sprachaufenthalt eine Veränderung ihrer Vorstellungen in Bezug auf die unterrichteten Sprachen wahr?

2. Inwieweit nehmen die Studierenden nach dem Sprachaufenthalt eine Entwicklung ihrer Sprachbeherrschung und ihrer Gewandtheit in dieser Sprache-Kultur wahr?
3. Inwieweit und in welchen Situationen verwenden die Studierenden die Sprache-Kultur und halten nach dem Sprachaufenthalt Kontakt zu Personen aus dieser Sprache-Kultur?
4. Welches Bild von ihrem zukünftigen Unterricht der FSK machen sich die Studierenden? (einschliesslich des soziokulturellen Status der Lehrperson und der Auffassung von Lernen und Sprache)?
5. Wie hoch ist der Grad der interkulturellen Sensibilität der zukünftigen Sprachlehrpersonen?
6. Welcher Wert wird Kontakt- / Austauschvorhaben beigemessen und welche Motivation haben die Studierenden, sie ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern vorzuschlagen?
7. Welchen Gewinn versprechen sich die Studierenden von Kontakt- / Austauschvorhaben für die Schülerinnen und Schüler?
8. Welche Erfolgsbedingungen und welche Hindernisse werden von den Studierenden wahrgenommen?

Bei der Erhebungsmethode haben wir uns für einen Online-Fragebogen entschieden, der zunächst statistisch validiert und dann mit Hilfe der Plattform Jotform umgesetzt wurde. Der Fragebogen ist in acht Teile gegliedert: allgemeine Informationen, sprachliche und kulturelle Biographie, Qualifizierungsaufenthalt vor dem Eintritt in die PH, aktuelle Verbindungen und Kontakte zur Sprache-Kultur, Unterricht der Sprache-Kultur, Erlernen einer Sprache-Kultur, interkulturelle Dimension, Kontakte und Begegnungen mit der Sprache-Kultur im Unterricht.

Bei den zukünftigen Primarschullehrpersonen setzten wir im ersten Jahr der Ausbildung an, um sicherzustellen, dass die Erinnerungen der Studierenden so aktuell und verlässlich wie möglich sind. Dies hat zur Folge, dass ihr didaktisches Repertoire noch wenig von der Didaktikausbildung in der FSK geprägt ist. Anders sieht dies bei den zukünftigen S1-Fachlehrpersonen aus, die zum Zeitpunkt der Umfrage ihre Didaktikausbildung in der FSK fast beendet haben.

Die Umfrageergebnisse wurden durch statistische Analysen ergänzt, mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen einigen wichtigen Variablen (wie z.B. Sprachgewandtheit, Kontakt mit und Gebrauch der Sprache, Konzeption von Lehren und Lernen als soziale Praxis, interkulturelle Sensibilität und Auswirkungen des Aufenthaltes) zu überprüfen. Dazu erstellten wir zunächst explorative Tabellen zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten gemäss Pearson („r“); dann konzentrierten wir uns auf jene Variablen, von denen wir annahmen, dass sie die Motivation von FSK-Lehrpersonen voraus-

sagen könnten, Kontakte / Treffen mit ihrer zukünftigen Klasse zu organisieren.

Nach zwei Erinnerungen lag die Rücklaufquote des Fragebogens bei etwa 22%. 61 Studierende nahmen an der Umfrage teil: 38 waren im BP und 23 im Master S1 eingeschrieben. Die Mehrheit der BP-Studierenden ist zwischen 19 und 25 Jahre alt; für das S1-Programm ist die am stärksten vertretene Altersgruppe diejenige zwischen 26 und 35 Jahren. Von den Teilnehmenden waren 3 zu einem vertiefenden Interview bereit. Abschliessend möchten wir darauf hinweisen, dass diese zukünftigen Lehrpersonen mehrsprachig sind und über ein vielfältiges und breites Repertoire verfügen. Die Mehrsprachigkeit kann somit als Standard bei den angefragten Studentinnen betrachtet werden.

#### 4. Resultate und Diskussion

Insgesamt zeigen unsere Analysen, dass der Aufenthalt für den persönlichen und beruflichen Werdegang als gewinnbringend betrachtet wurde. Dies gilt sowohl für die Generalistinnen – trotz Auflage des Deutschen und der kurzen Aufenthaltsdauer – als auch für die zukünftigen Fachlehrpersonen, die an der Befragung teilgenommen haben.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Erfahrungen der Aufenthalte die Repräsentationen, Einstellungen und Wahrnehmungen der zukünftigen Lehrpersonen – und insbesondere der BP-Studierenden – gegenüber den unterrichteten Sprachen

positiv beeinflussen (Frage 1).<sup>2</sup> Nach dem Qualifizierungsaufenthalt nahmen die Studierenden beider Studiengänge eine positive Veränderung in der Unterrichtssprache hinsichtlich Sprachgewandtheit und Flüssigkeit sowie ihrer kulturellen Kompetenz wahr (Frage 2). Diese ersten Analysen zeigen also, dass sich der Aufenthalt zweifellos auf die sprachliche und kulturelle Kompetenz unserer Informationspersonen auswirkt, was zu offenen Einstellungen in ihrem zukünftigen Unterricht führen und ihre Bereitschaft beeinflussen könnte, ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern einen direkten Kontakt mit der FSK zu ermöglichen.

Unsere Analysen zeigen auch, dass die Mehrheit der Studierenden beider Studiengänge den Kontakt mit Personen der Sprache-Kultur, denen sie während des Qualifikationsaufenthalts begegneten, aufrechterhalten hat: mehr als 80% der BP- und mehr als 90% der S1-Studierenden. Dies weist auf eine beträchtliche Wirkung des Aufenthalts in Bezug auf die relationalen und emotionalen Dimensionen hin (Frage 3). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die BP- als auch die S1-Studierenden derzeit relativ häufig (einmal im Monat oder öfter) Kontakt mit Personen haben, die die betreffende FSK sprechen. Diese Kontakte verbessern somit die Sprachkenntnisse und Gewandtheit unserer Teilnehmenden sowie das Selbstvertrauen im Umgang mit der Sprache (Sampasivam & Clément, 2014).

Darüber hinaus zeigen unsere Analysen, dass der Einfluss des Aufenthalts mit Blick

2 In Klammern wird auf die entsprechende oben aufgeführte Forschungsfrage verwiesen.

auf die zukünftige Lehrtätigkeit besonders für die BP-Studierenden wichtig ist. Trotz einer gewissen sprachlichen Unsicherheit scheint die Vorstellung, auf Deutsch zu unterrichten, in ihrer Reichweite zu liegen (Frage 4). Diese doch positiven Ergebnisse, gepaart mit einer Auffassung von Sprache-Kultur und ihrem Erlernen als „soziale Praxis“ sind Hinweise, dass Aufenthalte die Bereitschaft begünstigen, im zukünftigen Unterricht Kontakte und Begegnungen zu etablieren. Dies wurde durch unsere statistischen Analysen bestätigt, die die enge Verbindung zwischen den Variablen des Sprachgebrauchs und Vorhaben von Kontakten / Treffen erkennen lassen.

Ein Aufenthalt setzt die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit Personen aus anderen FSK voraus. Interkulturelle Sensibilität (Chen & Starosta, 2000) ist folglich ein Merkmal von grosser Bedeutung, nicht nur für den Kontakt mit Sprechenden der Sprache-Kultur, sondern ganz allgemein in einem Beruf wie dem der Lehrperson, dessen Umfeld von grosser sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägt ist. Interkulturelle Sensibilität ist damit ein wesentlicher Faktor, um sich beim Unterrichten wohl zu fühlen und um die Kontaktaufnahme mit Angehörigen einer anderen Sprache-Kultur zu erleichtern. Die Ergebnisse zeigen, dass unsere Auskunftspersonen den Grad ihrer interkulturellen Sensibilität als sehr hoch einschätzen und entsprechen so den oben präsentierten Analysen (Frage 5).

Um Kontakte und/oder Treffen zu organisieren, ist es auch wichtig, dass die zukünftigen Lehrpersonen diesen Aktivitäten einen gewissen Wert beimessen und motiviert sind, sie mit ihrer zukünftigen Klasse

umzusetzen (Frage 6). Unsere Analysen zeigen, dass der Wert, den die Teilnehmenden beider Studiengänge Kontakten und/oder Treffen beimessen, eher hoch, jedoch nicht spektakulär ist (8,2 von 10). Daher wollten wir weiter in die Tiefe gehen und ihre Motivation für die Umsetzung besser verstehen; denn die Motivation steht in stärkerem Zusammenhang mit einer konkreten Umsetzung eines Ansatzes als der Wert, den wir ihm beimessen. Es überrascht nicht, dass die durchschnittliche Motivation niedriger ist als der Wert, der Kontakten und/oder Treffen beigemessen wird (7,5 von 10). Wir glauben, dass sowohl die konkrete Umsetzung als auch die Anforderungen und Schwierigkeiten des Praktikums und die Ungewissheiten hinsichtlich der Ausübung des zukünftigen Berufes die Stärke der Motivation der Studierenden beeinflussen können. Nichtsdestotrotz sind wir insgesamt der Meinung, dass die Absicht, ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler mit der unterrichteten FSK in Kontakt zu bringen, bei den angehenden Lehrpersonen bemerkenswert stark ausgeprägt ist und die Aussicht auf eine konkrete Umsetzung sie nicht übermässig zu beängstigen scheint. Unsere statistischen Analysen haben in der Tat ergeben, dass eine Konzeption von Sprache als soziale Praxis die Motivation, den Schülerinnen und Schülern Kontakte und/oder Begegnungen anzubieten, in signifikantem Masse vorhersagt. Mit anderen Worten: Wenn die Erfahrungen aus Kontakten und Aufenthalten als positiv empfunden werden, können diese Eindrücke die künftigen Lehrpersonen dazu veranlassen, Lernen auf der Grundlage des Gebrauchs der Sprache in realen Situationen anzuregen.

Vor diesem Hintergrund werden viele Vorteile oder Gewinne für die Schülerinnen und Schüler erwartet (Frage 7). Die Kommentare unserer Teilnehmenden beziehen sich unter anderem auf Vorteile im Zusammenhang mit Fortschritten beim Sprachenlernen; andere beziehen sich eher auf Motivation, persönliche Entwicklung und Offenheit gegenüber anderen Kulturen. Aus dieser Verteilung der Antworten können wir schliessen, dass ein grosser Teil der Studierenden der Meinung ist, dass der klassische FSK-Unterricht nicht ausreicht, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Wir gehen davon aus, dass ein konsequentes Angebot an Kontaktaktivitäten als Ergänzung zum „klassischen“ Unterricht der FSK willkommen sein könnte. Unsere Analysen ergeben freilich auch, dass die Bedingungen für einen Erfolg und mögliche Hindernisse im Mittelpunkt der Bedenken unserer Teilnehmenden zu stehen scheinen (Frage 8).

In der Tat zeigen die Ergebnisse, dass bestimmte Bedingungen für die Durchführung solcher Aktivitäten mit den Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson zusammenhängen: genannt werden zum Beispiel ihre „Motivation, Energie, Disposition“, ihre „Fähigkeiten“ sowie die „didaktischen, pädagogischen Aspekte“. Weitere Bedingungen, die eine Zwischenstellung einnehmen, und die sich teilweise der Kontrolle der Lehrperson entziehen, betreffen die Faktoren „Zeit“ und „Kontakte mit Partnern“. Des weiteren werden „Unterstützung“ und „technische Fähigkeiten und Materialien“ erwähnt, die wahrscheinlich vom lokalen Kontext und teilweise von anderen Personen abhängen. Schliesslich werden die Faktoren „Schüler – Motivation, Beteili-

gung“ als Grundvoraussetzungen ausserhalb des Einflussbereiches der Lehrperson betrachtet. Diese Erfolgsbedingungen scheinen uns der schulischen Realität sehr nahe zu kommen; diese Einschätzung der Lehrpersonen dürfte ziemlich weit verbreitet sein. Sie sollten daher bei didaktischen Vorschlägen berücksichtigt werden, die darauf abzielen, diese Aktivitäten zu fördern.

Mit Blick auf mögliche Hindernisse wiesen einige angehende Lehrpersonen auf ihren Einsteigerstatus hin oder auf mangelndes Vertrauen in ihre Kompetenzen in der FSK und nannten als Priorität, das Programm und/oder den Lehrplan erfüllen zu können. Unter erleichterten Bedingungen, etwa durch den Vorschlag, mit Kolleginnen aus einer anderen Sprachregion zusammenzuarbeiten, sind die Studierenden jedoch recht offen. Daraus lässt sich schliessen, dass bei guten Voraussetzungen für die Durchführung solcher Aktivitäten und wenn bestimmte Hindernisse und Zwänge antizipiert werden können, die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Durchführung steigt (daher Teil 2 dieses Projekts).

## Teil 2

# Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

Rosanna Margonis-Pasinetti & Veronika Zoller

### 1. Einleitung

In Übereinstimmung mit den Überlegungen in Teil 1 des Projekts besteht das Ziel von Teil 2 darin, Unterrichtsmaterialien für verschiedene Aktivitäten zwischen Schülerinnen und Schülern zweier Sprachen-Kulturen zur Verfügung zu stellen. Die Unterrichtsmaterialien sind so konzipiert, dass sie in den Unterricht des Fachs „Deutsch“, der ersten obligatorischen Fremdsprache des Schulsystems der Westschweiz, integriert werden können. Alle Aktivitäten können ohne physischen Kontakt durchgeführt werden und erfordern keinen Ortswechsel. Ein Treffen der beiden Klassen am jeweiligen Wohnort oder an einem dritten Ort bleibt jedoch eine Option, um die Fernkontakte fortzusetzen.<sup>3</sup>

Die Entwicklung der Kontaktaktivitäten erfolgte in mehreren Schritten. Zuerst haben wir die Bedingungen definiert, welche eine Kontaktaktivität erfüllen musste, wovon die fünf wichtigsten im Folgenden genannt seien: Die Kontaktaktivität erfordert keinen Ortswechsel; sie bezieht sich

auf ein Thema, das im Lehrmittel behandelt wird; sie erlaubt das Erreichen von Lernzielen; sie unterscheidet sich von vorhandenem Material und sie ist gebrauchsfertig. Auf der Grundlage dieser Prinzipien haben wir die ersten vier Kontaktaktivitäten in Form von didaktischen Unterrichtseinheiten erstellt, die daraufhin von einer Gruppe bestehend aus zehn in der obligatorischen Schule tätigen Lehrpersonen<sup>4</sup> evaluiert wurden, um die Durchführbarkeit sicherzustellen. Anschliessend wurden die ersten Unterrichtseinheiten angepasst und die folgenden unter Berücksichtigung der Kritik der Lehrpersonen, deren Expertise zweifellos zur Qualität der Unterrichtseinheiten beigetragen hat, ausgearbeitet. Die Unterrichtseinheiten werden im Jahr 2020 getestet, nach der Analyse der ersten Implementierung verbessert und dann den Lehrenden in elektronischer Form zur Verfügung gestellt.

Im Folgenden erläutern wir die Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten sowie die didaktischen und methodologischen Grundlagen.

3 Unter „Fernkontakt“ verstehen wir jede Form des Kontakts ohne physischen Ortswechsel, wie z.B. einen schriftlichen Austausch, eine Videokonferenz zwischen Kleingruppen oder zwischen zwei Klassen, die Zusammenarbeit am gleichen Dokument aus der Distanz, die Erstellung von Materialien (Spiele, Videoclips, Tonaufnahmen, Fotoromane, PPT-Präsentationen mit Ton usw.) für die Partnerklasse.

4 In diesem Teil wird die weibliche und die männliche Form alternierend verwendet.



## 2. Didaktische und methodologische Grundlagen

Mehrere Studien (Brunner & Zbinden, 2015; Heinzmann et al., 2014) zeigen, dass reale Kontakte resp. Begegnungen mit Menschen aus anderen Sprachen-Kulturen der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und „interkultureller Sensibilität“ förderlich sind (Chen & Starosta, 2000). Der Westschweizer Lehrplan (*Plan d'études romand*, PER) trägt dieser Sichtweise Rechnung. Er befürwortet Ansätze, die eine „Öffnung der Schüler für das sprachliche und kulturelle Anderssein“ sowie das Erlernen und Erleben von Kommunikation ermöglichen (allgemeine Bemerkungen zum Bereich Sprachen).

Die didaktischen Unterrichtseinheiten sind als Werkzeug für Lehrpersonen gedacht, damit letztere Lehr- und Lernsituationen schaffen können, die die oben genannten Fähigkeiten bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern und entwickeln sollen.

Die Unterrichtseinheiten sind in die kommunikative, handlungsorientierte und interkulturelle Perspektive eingebettet und ordnen sich in den theoretischen Rahmen des aufgabenbasierten Lernens und Lehrens ein (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Willis & Willis, 2007). Die kommunikative Perspektive konzentriert sich auf interpersonelle Interaktionen und zielt auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz ab. Die Handlungsperspektive betrachtet die Nutzerin einer Sprache als soziale Akteurin, die die Sprache in einer Vielzahl von Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen verwendet und dadurch eine „Vielzahl von Kompetenzen“ entwickelt, zu denen insbeson-

dere „kommunikative Sprachkompetenzen“ gehören (GERS, 2001: 21). Die interkulturelle Perspektive, wie sie von Chen & Starosta (2000) definiert wird, umfasst die Fähigkeit einer Person, eine positive Einstellung hinsichtlich Verständnis und Wertschätzung kultureller Unterschiede zu entwickeln und fördert so ein angemessenes Verhalten in der interkulturellen Kommunikation.

Die Unterrichtseinheiten wurden unter Verwendung des aufgabenbasierten Ansatzes entwickelt, wie er in der Literatur zum *task-based learning and teaching* (TBLT), insbesondere von Ellis (2003: 9-10), definiert ist. Sie sind entlang den drei konstituierenden Phasen einer *task* strukturiert, d.h. der *pre-task*, der *task* selbst (*during task*) und der *post-task* (Ellis, 2006).

Die *pre-task* soll das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die anstehende Aufgabe wecken und sie auf deren Ausführung vorbereiten. Die Aufgabe selbst erfordert, dass sie diese zu zweit oder in kleinen Gruppen erledigen, wobei der Abschluss der Aufgabe Priorität hat. Die *post-task* kann drei Ziele verfolgen: eine Reflexion über die Erfüllung der Aufgabe, ein Nachdenken über Sprache oder eine Wiederholung der Aufgabe (Ellis, 2006: 36). Unsere Unterrichtseinheiten nutzen die Nachbereitung der Aufgabe in erster Linie, um über die Ausführung der Aufgabe nachzudenken und Erfahrungen auszutauschen. Dies ist ein idealer Zeitpunkt, um auf eine Metaebene zu wechseln, sodass die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen analysieren und interkulturelle Sensibilität entwickeln können.

Die Ausgestaltung der Aufgabe ist daher von entscheidender Bedeutung, denn von ihr hängen die Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Durchführung der Aufgabe und das Reflexionspotenzial nach ihrer Erledigung ab.

### 3. **Bedingungen für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten**

Es sind die Lehrpersonen, die ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Erfahrungen mit Lernenden einer anderen Sprache-Kultur zu machen. Wenn das Erlebnis eines authentischen Kontakts in der obligatorischen Schule allen Lernenden zugänglich sein soll, müssen die Bedürfnisse der Unterrichtenden berücksichtigt werden. Damit die Umsetzung einer Kontaktpädagogik gelingen kann, haben wir fünf Bedingungen für die didaktischen Unterrichtseinheiten definiert, die nachstehend aufgeführt sind.

#### 3.1 **Kontakte ohne Ortswechsel**

Die Statistik zeigt, dass nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler an einem Klassenaustausch in der Schweiz teilnehmen. Die Zahlen für das Schuljahr 2016/17, die Movetia, die Nationale Agentur zur Förderung von Austausch und Mobilität, veröffentlicht hat, zeigen, dass 1'271 Mobilitätsaktivitäten durch Schülerinnen in der

Primarschule und 4'089 in der Sekundarstufe I in Form von Gruppenmobilitäten erfolgten (Movetia, 2017: 5). Von den insgesamt 5'360 Gruppenmobilitäten, die auf nationaler Ebene in der obligatorischen Schule erfasst wurden, betrafen 775 Schülerinnen und Schüler des Kantons Waadt (Movetia, 2017: 32). Setzt man die Zahl von 775 Mobilitätsaktivitäten ins Verhältnis zur Gesamtzahl von 54'027 Schülern der Zyklen 2 und 3 im Jahr 2017,<sup>5</sup> so zeigt sich, dass nur 1,5% der Waadtländer Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule im Zeitraum 2016/17 an einem Klassenaustausch teilgenommen haben.

Dieser niedrige Prozentsatz, der nicht nur den Kanton Waadt, sondern die ganze Schweiz betrifft, wirft Fragen auf. Der Bericht des Bundesrates „Der schulische Austausch in der Schweiz“ vom 14. Dezember 2018 versucht, diese Zahlen zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen. Als Hauptfaktoren für die zuvor erwähnte sehr niedrige Quote nennt er unter anderem „mangelnde zeitliche Ressourcen zur Vorbereitung und Durchführung von Austauschprojekten“ und „mangelnde finanzielle Ressourcen“ (S. 7). Diese Ergebnisse erschienen uns sehr aufschlussreich und deckten sich mit den Bedenken der mit uns zusammenarbeitenden, in der obligatorischen Volksschule tätigen Lehrpersonen (siehe unten).

Folglich ist es notwendig, die beiden Faktoren „Zeitmangel“ und „Mangel an finanziellen Ressourcen“ zu berücksichtigen, um Lehrpersonen alternative Sprachkontakte vorzuschlagen, die keinen Orts-

5 <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=5351&DomId=2612>

wechsel verlangen. Die erste Bedingung war demzufolge, Sprachkontakte zu schaffen, die keinen Ortswechsel voraussetzen, in den täglichen Unterricht der Zielsprache integriert werden können und keine zusätzlichen Kosten verursachen.

### 3.2

#### Die Kontaktaktivitäten greifen Themen aus den Lehrmitteln auf

In Analogie zum Zeitmangel, der als Grund für die geringe Zahl von Klassenaustauschen genannt wird, befürchten die Lehrpersonen auch, nicht genug Zeit für Kontaktaktivitäten ohne physische Ortswechsel zu haben.

Die Ergebnisse des Fragebogens, der den BA- und MA-Studierenden in Teil 1<sup>6</sup> vorgelegt wurde, zeigen, dass „[Mangel an] Zeit“ zur Durchführung von Kontaktaktivitäten als grösstes Problem angesehen wird. Zukünftige Lehrpersonen sind also der Meinung, dass die Zeit, die für den Unterricht der Zielsprache und damit für das Erreichen der Ziele des PER zur Verfügung steht, ein Hindernis für die Durchführung von Kontaktaktivitäten sein könnte. Zusätzlich zu diesem Zeitmangel befürchteten einige dieser Studierenden eine Arbeitsüberlastung.

Zeitmangel wurde auch von den zehn in der obligatorischen Volksschule tätigen aktiven Lehrpersonen erwähnt, die die ersten vier Unterrichtseinheiten evaluiert hatten. Sie wiesen darauf hin, dass Kontaktaktivitäten eng mit dem Lehrmittel verknüpft sein und idealerweise eine Unterrichtseinheit ganz

oder teilweise ersetzen können müssen. Die Lehrerinnen in der Deutschschweiz teilen wohl die gleichen Sorgen hinsichtlich Zeitmangel. Ein teilweiser oder vollständiger Ersatz einer Einheit des jeweiligen Lehrwerks sollte jenseits der Sprachgrenze ebenfalls möglich sein, da die in der Westschweiz behandelten Themen der Lehrwerke *Junior* und *geni@l klick* auch in den Französisch-Lehrmitteln der Deutschschweiz *dis donc!* (konform mit dem Lehrplan 21), *Mille feuilles* und *Clin d'oeil* (Projekt *Passepartout*) zu finden sind.

### 3.3

#### Die Aktivitäten erlauben das Erreichen von Lernzielen des PER

Der PER und der Lehrplan 21 (Lehrplan für die 21 Kantone der Deutschschweiz) teilen ihre vorrangigen Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht. Die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, der Aufbau kultureller Bezugspunkte und die Verwendung der Medien stehen im Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Beide Lehrpläne nennen darüber hinaus die Absicht, eine positive Einstellung zu Sprachen und zum Sprachenlernen zu entwickeln (PER, *Commentaires généraux du domaine Langues*; Lehrplan 21, *Sprachen, Didaktische Hinweise*). Darüber hinaus sieht der Lehrplan 21 ausdrücklich vor, dass die Schülerinnen und Schüler virtuell und real Menschen und Erzeugnissen des französischsprachigen Kulturraums begegnen (Französisch, Kulturen im Fokus, *Handlungen*).

6 Siehe den ausführlichen Schlussbericht des ersten Projektteils (Wokus & Li Rosi, 2019: 38).

Die Durchführung von Kontaktaktivitäten auf Distanz bedeutet daher, Schülerinnen verschiedene Arten von Medien benutzen zu lassen, die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten zu fördern und kulturelle Bezüge herzustellen. Darüber hinaus bietet die Durchführung einer Kontaktaktivität den Schülern die Möglichkeit, bestimmte Lernziele des PER zu erreichen. Jede Unterrichtseinheit listet zu Beginn die Lernziele des PER auf, die mit der vorgeschlagenen Aktivität erreicht werden können.

### 3.4

#### Das Lehrmaterial ist einsatzbereit

Angesichts des von den Lehrpersonen angeführten „Zeitmangels“ sollte die Vorbereitungszeit für die Durchführung einer Kontaktaktivität auf ein Minimum reduziert sein. Daher wurden die hier besprochenen Aktivitäten so entwickelt, dass sie „fixfertig“, d.h. sofort einsatzbereit, sind.

Alle Kontaktaktivitäten werden als Unterrichtseinheiten im gleichen Format präsentiert, um die Lesbarkeit und die Umsetzung in die Praxis zu erleichtern. Jede Unterrichtseinheit beginnt mit einem Deckblatt, das die Aktivität kurz zusammenfasst. Das Deckblatt erlaubt der Lehrperson, sich einen schnellen Überblick über den Inhalt der Unterrichtseinheit, die Verbindung mit dem PER und die Art des Kontakts zu verschaffen. Auf der zweiten Seite werden die Lernziele des PER vorgestellt und Informationen über die zu leistenden Vorbereitungsarbeiten, die dafür aufzuwendende Zeit und die bereitzustellende technische Ausrüstung gegeben; schliesslich folgen

detaillierte Angaben zur Planung sowie die benötigten Unterrichtsmaterialien.

### 3.5

#### Die Unterrichtseinheiten unterscheiden sich von vorhandenem Material

Unsere Absicht war es, neues und originales Lehrmaterial zu entwickeln. Wir haben eine Bestandsaufnahme der kontaktpädagogischen Praktiken auf internationaler (Plurimobil, eTwinning), nationaler (Movetia, AlpConnectar, Begegnung mit Sprachen ELBE) und kantonaler Ebene („Guide pratique“ des Kantons Waadt, Website „Échanges linguistiques et mobilité“ der Erziehungsdirektion des Kantons Genf) vorgenommen, um uns einen Überblick über das vorhandene Material zu verschaffen. Diese Recherchen halfen uns, die Reproduktion von bereits vorhandenem Material zu vermeiden. Wir haben darum innerhalb eines Themas, zu welchem bereits Material von anderen Organisationen zur Verfügung gestellt wird, neue Aktivitäten entworfen.

Wir liessen uns jedoch von der Struktur und dem Format der Unterrichtseinheiten inspirieren, die von den EOLE/ELBE- und AlpConnectar-Websites zur Verfügung gestellt werden, welche uns klar und lesbar erschienen.

Trotz unserer Bemühungen, nicht zu wiederholen, was andere vor uns entworfen hatten, ähnelt die Unterrichtseinheit „Unsere Schule“ der von AlpConnectar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die beiden Einheiten gleichzeitig entwickelt wurden. Im März 2018, als wir „Unsere Schule“ konzi-

pierten, war die gleichnamige AlpConectar-Unterrichtseinheit noch nicht veröffentlicht, sodass wir also nichts von ihrer Existenz wussten.

#### **4. Zusammensetzung und Arbeit der Expertengruppe von Lehrpersonen**

Die Bewertung der ersten Unterrichtseinheiten durch eine Expertengruppe von Lehrpersonen verleiht den Unterrichtseinheiten Glaubwürdigkeit und garantiert ihre Durchführbarkeit. Um diese Gruppe zusammenzustellen, haben wir im Mai 2017 die Leitungen aller obligatorischen Schulen des Kantons Waadt per E-Mail gebeten, uns die Namen derjenigen Lehrpersonen mitzuteilen, die bereits ein Austauschprojekt oder Kontaktaktivitäten mit einer Partnerklasse realisiert haben. Ausgehend von den von den Schulleitungen angegebenen Listen haben wir eine Gruppe von 10 Expertinnen gebildet, wobei auf eine ausgewogene Vertretung der Regionen, des ländlichen und städtischen Umfelds und der Zyklen 2 und 3 geachtet wurde.

Die zehn Experten analysierten die ersten vier Unterrichtseinheiten in Gruppendiskussionen und mit Hilfe eines Bewertungsrasters. Letzteres verlangte von ihnen, drei verschiedene Standpunkte einzunehmen, d.h. denjenigen der Lehrperson, denjenigen der Schülerinnen und Schüler und einen allgemeinen zur Beurteilung bestimmter Elemente jeder Unterrichtseinheit (sehr gut / gut / kaum ausreichend / ungenügend). Der allgemeine Standpunkt sollte es uns ermöglichen, die Eignung der Unter-

richtseinheit, die Angemessenheit der Materialien, deren Durchführbarkeit und das Motivationspotenzial für die Schülerinnen und Schüler abzuschätzen. Der Standpunkt der Schülerinnen und Schüler erlaubte es uns zu untersuchen, ob die Unterrichtseinheit zum Erreichen der Lernziele führt, ob das Sprachniveau angemessen ist und die Anweisungen klar sind. Der dritte Standpunkt, derjenige der Lehrperson, sollte die Vorbereitungszeit, den Bedarf an erläuternden Kommentaren und die Differenzierungsmöglichkeiten untersuchen.

Jedes der analysierten Elemente erhielt eine Punktzahl, die von -1 (ungenügend) über 0 (kaum ausreichend) bis zu 1 (gut) und 2 (sehr gut) reichte. Anhand der Gesamtzahl der Punkte pro Element konnten wir erkennen, welche Aspekte der Unterrichtseinheit aus Sicht der Gruppe überarbeitet werden müssten.

Ergänzend zur Beurteilung des Qualitätsniveaus der einzelnen Elemente wurden die Expertinnen eingeladen, ihre Kritik, Überlegungen und Änderungsvorschläge festzuhalten, um ihre Bewertungen zu präzisieren und zu begründen. Diese Kommentare erwiesen sich als sehr hilfreich für die Anpassung der ersten vier Unterrichtseinheiten und für die Ausarbeitung der folgenden noch zu erstellenden.

## 5. Fertigstellung der Aktivitäten und Ausblick

Insgesamt wurden zwei Unterrichtseinheiten für jedes Schuljahr entwickelt, von Klasse 7H bis 11H. Jede Unterrichtseinheit beinhaltet einen Kontakt mit der Partnerklasse, der von einer einfachen Dankesmitteilung bis hin zu einer echten Zusammenarbeit reichen kann. Je nach Art des Kontakts kann dieser schriftlich oder mündlich, in der Zielsprache oder in der Schulsprache erfolgen. Um eine klarere Vorstellung von den Unterrichtseinheiten zu erhalten, werden im Folgenden drei von ihnen kurz beschrieben.

Die Unterrichtseinheit „Die verrückte Modeschau“ fordert die Schülerinnen und Schüler auf, eine „überdrehte“ Modeschau zu entwerfen, die unter ein Motto wie z.B. „auf der Party“, „in den Bergen“ usw. gestellt werden kann. Die Betonung liegt auf dem Spiel mit der Extravaganz der Kleidungsstücke und Accessoires und soll dieser Aktivität eine spielerische Seite geben, die es auch leichter macht, die Kleider zu beschreiben. Die Modenschau wird anschliessend von Hintergrundmusik begleitet auf einem Laufsteg präsentiert, in der Zielsprache kommentiert und gefilmt. Die beiden Partnerklassen tauschen dann ihre Videos aus und geben sich gegenseitig eine kurze Rückmeldung.

Die Unterrichtseinheit „Rap“ schlägt die Erstellung eines Rap-Songs in der Zielsprache vor. Zu zweit wählen die Schülerinnen und Schüler ein Lied aus, das ihnen gefällt und das sie gerne hören. Die Paare tauschen ihre Lieder aus: Die französisch-

sprachige Klasse erhält Lieder auf Deutsch, die deutschsprachige Klasse Lieder auf Französisch. Jedes Paar hört sich das empfangene Lied an, liest den Text und versucht, die Gesamtaussage zu verstehen. Im Anschluss treffen sich die Paare per Videokonferenz und arbeiten zusammen daran, die Texte ihrer jeweiligen Lieder laut zu lesen und auszusprechen. Die Texte, die die Kinder paarweise mit der Partnerklasse geübt haben, werden „umarrangiert“, um einen neuen Text zu erstellen, der dann auf einen Beat, einen Rhythmus gesetzt wird. Am Schluss hat jedes Paar ein neues Lied erstellt. Die Lieder werden aufgenommen und an die Partnerklasse geschickt.


In der Unterrichtseinheit „Zweisprachiges Quartett“ gestalten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen für die Partnerklasse ein Quartett (Kartenspiel, bei dem 4 Karten gruppiert werden) mit Motiven aus ihrer Region. Die Aktivität kann elektronisch oder auf Papier ausgeführt werden. Sie baut auf der Freude am Spiel mit den Klassenkameraden auf, während die Kinder gleichzeitig mehr über eine andere Region der Schweiz erfahren und sich typische Formulierungen in der Zielsprache aneignen.

→ [Abbildung 1](#)

Die 10 Unterrichtseinheiten wurden im Rahmen des Projekts fertiggestellt und dem Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit Freiburg zur Verfügung gestellt. Letzteres stellte es uns frei, die Einheiten so weiterzuverwenden, wie wir es für richtig halten. Da ein Teil der Projektarbeiten von der PH Waadt finanziert wurde, haben wir uns entschieden, die Unterrichtseinheiten auf deren Website zu veröffentli-

**Le Valais**  
L'Abbaye de Saint-Maurice

**Das Wallis**  
Die Abtei von Saint-Maurice



1. J'aimerais **verbe** **endroit** .  
 Ich möchte **Ort** **Verb** .

---

2. As-tu la carte **endroit** **chef-lieu** / **du canton de...** ?  
 Hast du die Karte **Ort** **von Hauptstadt** / **des Kantons...** ?

---

- **Les Gorges du Durnand (voir les ...)**  
Die Schlucht des Durnand (sehen)
- **Verbier (aller skier à ...)**  
in Verbier (Ski fahren gehen)
- **Aquaparc au Bouveret (aller nager à l'...)**  
im Aquapark (schwimmen gehen)
- **L'Abbaye de Saint-Maurice (visiter l'...)**  
die Abtei in Saint-Maurice (besuchen)

**Le Valais**  
Les Gorges du Durnand

**Das Wallis**  
Die Schlucht des Durnand



1. J'aimerais **verbe** **endroit** .  
 Ich möchte **Ort** **Verb** .

---

2. As-tu la carte **endroit** **chef-lieu** / **du canton de...** ?  
 Hast du die Karte **Ort** **von Hauptstadt** / **des Kantons...** ?

---

- **Verbier (aller skier à ...)**  
in Verbier (Ski fahren gehen)
- **Aquaparc au Bouveret (aller nager à l'...)**  
im Aquapark (schwimmen gehen)
- **L'Abbaye de Saint-Maurice (visiter l'...)**  
die Abtei in Saint-Maurice (besuchen)
- **Les Gorges du Durnand (voir les ...)**  
Die Schlucht des Durnand (sehen)

Abbildung 1: Kartenspiel, bei dem 4 Karten gruppiert werden



chen. Die Vorbereitung dieser Website ist im Gange, wobei die Veröffentlichung für 2020 geplant ist. Die Unterrichtseinheiten werden vor der Publikation in Klassen getestet.

## 6. Praktische Hinweise

Lehrpersonen, die gerne virtuelle Kontakte mit einer Partnerklasse durchführen möchten, werden vor allem von zwei Institutionen unterstützt. Zum einen erleichtert die nationale Agentur zur Förderung von Austausch und Mobilität Movetia mit ihrer Plattform *match&move*<sup>7</sup> die Suche nach einer Partnerklasse. Mithilfe mehrerer Filter, wie z.B. „virtueller Austausch“, können die Lehrpersonen eine Klasse finden, die ihren Bedürfnissen entspricht. Darüber hinaus bietet die Plattform *Realto*<sup>8</sup>, die von der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (EPFL) mit finanzieller Unterstützung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) entwickelt wurde, einen geschützten virtuellen Arbeitsraum für Klassen, die virtuelle Kontakte knüpfen.

Zum anderen stellt Swisscom den Schulen mit dem Programm „Spezialangebote für Schulen“ kostenlos Geräte wie Smartphones, Tablets und Internetzugang<sup>9</sup> zur Verfügung. Die Dienstleistungen von Swisscom sind vor allem für Schulen ge-

dacht, die nicht über die nötige IT-Ausrüstung verfügen.

Swisscom hat die Charta *Zum Engagement von zivilgesellschaftlichen Organisationen, Unternehmen und Privaten in der Bildung*<sup>10</sup> unterzeichnet, welche die Zusammenarbeit zwischen öffentlichen Schulen und Privatpersonen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und Unternehmen regelt. Swisscom verpflichtet sich damit, keine Werbung bei den Schülerinnen und Schülern zu machen und die Persönlichkeitsrechte zu schützen.

## 7. Zusammenfassung

Eines der grundlegenden Ziele dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts war die Demokratisierung des Zugangs zu Möglichkeiten für Kontakterfahrungen in der obligatorischen Schule, deren positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen durch zahlreiche Studien aufgezeigt wurden.

Die einsatzbereiten Unterrichtseinheiten dieses Projektteils sollen die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und interkultureller Sensibilität sowie die Erreichung bestimmter Lernziele des PER fördern. Ausserdem sind die Unterrichtseinheiten so konzipiert, dass sie einen Teil einer Einheit oder eine ganze Einheit der

7 <https://www.matchnmove.ch/de>

8 <https://www.movetia.ch/programme/weitere-angebote/lernplattform-realto>

9 <https://www.swisscom.ch/de/schulen-ans-internet/internet-services.html>

10 [https://www.vslch.ch/phocadownload/Charta\\_Sponsoring/161108\\_Charta\\_Sponsoring.pdf](https://www.vslch.ch/phocadownload/Charta_Sponsoring/161108_Charta_Sponsoring.pdf)



Lehrmittel für den Deutschunterricht in der obligatorischen Schule ersetzen können. Da alle Kontaktaktivitäten so angelegt sind, dass sie in den Lehr- und Lernalltag der Zielsprache integriert werden können und keine physischen Ortswechsel erfordern, sollten die Faktoren „Zeitmangel“ und „finanzielle Ressourcen“ kein Hindernis mehr für die Umsetzung eines Sprachkontakts darstellen. Auf diese Weise hoffen wir, dazu beizutragen, dass der authentische Kontakt mit der Zielsprache-Kultur Teil des Unterrichts dieser Sprache-Kultur wird und sich diese Erfahrung positiv auf ihr Erlernen auswirkt.



# Verso una pedagogia dei contatti nell'insegnamento delle lingue-culture<sup>1</sup>

Inchiesta sulle rappresentazioni e sulle esperienze in lingua-cultura di insegnanti in formazione, e sullo sviluppo di materiale didattico

## Sintesi

Susanne Wokusch, Tiziana Li Rosi,  
Rosanna Margonis-Pasinetti, Veronika Zoller

---

1 Rapporto dell'Unità di insegnamento e di ricerca nel campo della didattica delle lingue e culture (Alta scuola pedagogica Vaud) finanziato dal Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo.

# Parte 1

## Inchiesta sulle rappresentazioni e sulle esperienze in lingua-cultura di insegnanti in formazione

Susanne Wokusch & Tiziana Li Rosi

### 1. Contesto

Oggi, l'apprendimento di una lingua-cultura straniera (LCS) dovrebbe sempre includere l'opportunità di utilizzare la lingua appresa in un contesto reale con interlocutrici<sup>2</sup> di tale LCS. Nel quadro della scuola dell'obbligo, tuttavia, gli scambi restano limitati a una piccola minoranza di allievi e insegnanti nonostante l'esistenza dell'agenzia nazionale Movetia e le raccomandazioni del Piano di studi romando. Un'inchiesta condotta nei Cantoni romandi (Wokusch, Lys & Bissegger-Revaz, 2010) mostra per esempio che le insegnanti di LCS sono molto consapevoli dei potenziali benefici dei contatti diretti con la LCS insegnata ma, a causa della pressione del programma e della mancanza di tempo, non riescono ad attuarli. Se si desidera democratizzare l'accesso ai contatti diretti e personali degli allievi con locutrici della LCS appresa, è a nostro avviso necessario interessarsi alle insegnanti in quanto attrici e

mediatrici principali nel processo di presa di contatto.

Il nostro progetto, circoscritto al Canton Vaud, riguarda la scuola dell'obbligo. Al livello primario, l'insegnamento delle LCS (tedesco, inglese) è svolto da insegnanti generaliste, a cui è imposta la formazione all'insegnamento del tedesco. Le insegnanti specialiste del livello secondario 1 sono titolari di un Bachelor accademico nella LCS della formazione e hanno dunque scelto la o le lingue che insegneranno (tedesco, inglese, italiano). Prima di poter iniziare gli studi di formazione professionale, le studentesse devono aver svolto un soggiorno in una regione della LCS insegnata: sei settimane in totale nel percorso di formazione Bachelor prescolastico/primario (BP) e dodici settimane nel percorso di formazione Master Secondario 1 (S1).

Pur interessandoci a tutte le LCS insegnate nella scuola dell'obbligo, abbiamo focalizzato la nostra ricerca sulla prima lingua straniera obbligatoria nel sistema scolastico romando, ossia il tedesco.

2 Per favorire la fluidità del testo, in questo documento è stata adottata unicamente la forma femminile che, beninteso, sottintende anche quella maschile.

## 2. Problematica

Partiamo dall'idea che le esperienze acquisite durante i soggiorni possano esercitare una notevole influenza sulla costellazione delle rappresentazioni e delle credenze del repertorio didattico in divenire delle future insegnanti (Cadet & Causa, 2005; Causa, 2012). Tali esperienze possono secondo noi attivare valori sufficientemente forti per generare l'impegno necessario all'organizzazione con le loro future allieve di attività di contatto e di incontro. Per favorire questo processo, pensiamo possa essere utile inserire tali attività nei programmi di insegnamento, ridurre l'onere organizzativo dell'insegnante e disporre di proposte che siano idealmente "chiavi in mano" (cfr. parte 2 del progetto).

Per realizzare questa ricerca, abbiamo esaminato alcuni fattori cognitivo-affettivi. Crediamo infatti che componenti implicite e soggettive – che influenzano il repertorio didattico in divenire delle future insegnanti di una LCS nella scuola dell'obbligo – contribuiscano in modo considerevole a far sì che le persone in formazione traggano benefici dai contatti e incontri in qualità di discente/utente, e che ne organizzino poi in qualità di insegnante. Il fatto di aver vissuto esperienze di contatto positive con la LCS è inoltre a nostro avviso un facilitatore importante. A tutto ciò si aggiunge il ruolo della formazione in didattica delle LCS, che sovente destabilizza le rappresentazioni delle studentesse.

La nostra intenzione è dunque di conoscere meglio gli effetti delle esperienze di contatto e di soggiorno vissute in una re-

gione della LCS in questione, come pure le concezioni che le insegnanti in formazione hanno della scuola dell'obbligo, in relazione con la loro volontà di proporre pratiche di contatto e di incontro alle loro future allieve (parte 1 del progetto). In tale contesto, il soggiorno linguistico richiesto dalla formazione professionale – prima di cominciare la formazione – riveste secondo noi un ruolo cruciale. Si tratta di un'esperienza recente, svolta in funzione della futura professione, e che consente di vivere una forma di apprendimento naturale, implicita, immersiva e complementare all'apprendimento istituzionale.

## 3. Domande di ricerca e metodologia

Sulla scorta delle riflessioni teoriche summenzionate, abbiamo formulato le domande di ricerca seguenti:

1. In che misura le studentesse sentono che le loro rappresentazioni delle lingue insegnate sono evolute dopo un soggiorno linguistico?
2. In che misura le studentesse sentono che la loro padronanza della lingua e la loro disinvoltura nei confronti di questa lingua-cultura sono evolute dopo un soggiorno linguistico?
3. In che misura e in quali situazioni le studentesse utilizzano la lingua-cultura e mantengono contatti con persone di quella lingua-cultura dopo il soggiorno?

4. Come si proiettano le studentesse nell'insegnamento della LCS (comprese la posizione socioculturale dell'insegnante e la concezione dell'apprendimento e della lingua)?
5. Qual è il grado di sensibilità interculturale delle future insegnanti di lingua?
6. Quale valore è accordato ai contatti/agli incontri e qual è il grado di motivazione delle studentesse a proporle alle loro future allieve?
7. Secondo le studentesse, quali sono i benefici dei contatti/degli incontri per le allieve?
8. Quali condizioni di riuscita e quali ostacoli percepiscono le studentesse?

Per quanto riguarda la tecnica dell'inchiesta, abbiamo optato per un questionario online, convalidato dapprima dal punto di vista statistico e concretizzato in seguito per mezzo della piattaforma *Jotform*. Il questionario comprende otto parti: informazioni generali, biografia linguistica e culturale, soggiorno di qualificazione per l'Alta scuola pedagogica, rapporti e contatti attuali con la lingua-cultura, insegnamento della lingua-cultura, apprendimento di una lingua-cultura, dimensione interculturale, contatti e incontri con la lingua-cultura nell'insegnamento.

Per le future insegnanti del livello primario, siamo intervenute durante il primo anno di formazione professionale affinché i ricordi delle studentesse fossero quanto

più possibile recenti e affidabili. Di conseguenza, il loro repertorio didattico è ancora poco toccato dalla formazione in didattica delle LCS. Ciò non vale invece per le future insegnanti specializzate del livello secondario 1, le quali al momento dell'inchiesta avevano quasi finito il percorso didattico in una LCS.

I risultati ottenuti sono stati analizzati e completati da un'analisi statistica, il cui scopo era quello di verificare i legami tra alcune variabili importanti (come la padronanza della lingua, il contatto-utilizzo della lingua, la concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento come pratica sociale, la sensibilità interculturale e gli effetti del soggiorno). Abbiamo dapprima realizzato tabelle esplorative per calcolare il coefficiente di correlazione di Pearson ("r"), per poi concentrarci su quelle variabili che, secondo noi, avrebbero potuto farci prevedere la motivazione delle insegnanti di LCS a organizzare contatti / incontri con la loro futura classe.

Dopo due richiami, il tasso di risposta al questionario aveva raggiunto il 22% circa. All'inchiesta hanno partecipato 61 studentesse: 38 iscritte al BP, 23 al master S1. La maggior parte delle studentesse del percorso formativo BP aveva tra i 19 e i 25 anni, mentre per il percorso formativo S1 la fascia d'età rappresentata spaziava dai 26 ai 35 anni. Tra le partecipanti, tre hanno accettato l'idea di un colloquio di approfondimento. Precisiamo infine che queste future insegnanti sono locutrici plurilingui in possesso di un repertorio variato e composito. Il plurilinguismo può dunque essere considerato come il comune denominatore delle studentesse interpellate.

#### 4.

#### Risultati e discussione

Le nostre analisi rilevano che il soggiorno è stato percepito come un beneficio nel percorso personale e professionale sia dalle generaliste – nonostante l'imposizione del tedesco e la breve durata del soggiorno – sia dalle future insegnanti specializzate.

I risultati indicano che le esperienze fanno evolvere in modo positivo le rappresentazioni, le attitudini e le percezioni delle future insegnanti – in particolare delle studentesse del percorso formativo BP – nei confronti delle lingue insegnate (domanda 1).<sup>3</sup> Grazie al soggiorno di qualificazione, le studentesse dei due percorsi hanno constatato un'evoluzione positiva della loro padronanza e della loro scioltezza nella lingua di insegnamento, nonché della loro competenza culturale (domanda 2). Queste prime analisi dimostrano dunque che il soggiorno ha effetti certi sulle competenze linguistiche e culturali delle persone interpellate, effetti che potranno manifestarsi nell'adozione di atteggiamenti di apertura nel futuro insegnamento e influenzare la disposizione a consentire alle loro future allieve di fare esperienze di contatto diretto con la LCS.

Dalle analisi emerge altresì che la maggior parte delle studentesse dei due percorsi formativi ha mantenuto contatti con persone incontrate durante il soggiorno: oltre l'80% per il percorso formativo BP e più del 90% per il percorso formativo S1, il che indica un impatto importante del soggiorno sulle dimensioni relazionale e affet-

tiva (domanda 3). I risultati segnalano inoltre che sia le studentesse BP sia le studentesse S1 hanno attualmente contatti relativamente frequenti (una volta al mese o più) con persone che parlano la LCS in questione. Tali contatti permettono di migliorare le competenze linguistiche delle partecipanti all'inchiesta, la scioltezza e la fiducia nell'utilizzo di questa lingua (Sampasivam & Clément, 2014).

L'influenza del soggiorno sulla prospettiva di insegnare è particolarmente importante tra le studentesse del percorso formativo BP. Nonostante una certa insicurezza linguistica, l'idea di insegnare in tedesco pare essere alla loro portata (domanda 4). Questi risultati piuttosto positivi, uniti alla concezione della lingua-cultura e del suo apprendimento come "pratica sociale", sono indicatori che potrebbero favorire la prospettiva di un'attivazione di contatti e di incontri nel futuro insegnamento. Ciò è confermato dalle nostre analisi statistiche, che ci hanno permesso di constatare lo stretto legame tra le variabili riguardanti l'utilizzo della lingua e le iniziative di contatti/incontri.

Un soggiorno sottintende una predisposizione positiva ad allacciare contatti con persone di altre LCS. La sensibilità interculturale (Chen & Starosta, 2000) è pertanto una caratteristica essenziale, non soltanto per entrare in contatto con locutrici della lingua-cultura, ma anche per una professione sociale come quella dell'insegnante, esercitata in contesti caratterizzati da una grande diversità sociale, linguistica e culturale. La sensibilità interculturale è dunque

3 Tra parentesi indichiamo il numero corrispondente alle domande di ricerca summenzionate.

un fattore fondamentale per sentirsi a proprio agio nell'insegnamento e facilitare l'allacciamento di contatti con membri di un'altra lingua-cultura. I risultati ottenuti rivelano che le nostre interlocutrici hanno valutato molto elevato il loro grado di sensibilità interculturale, a conferma delle analisi menzionate in precedenza (domanda 5).

Al fine di organizzare contatti e/o incontri, è importante che le future insegnanti accordino un certo valore a queste attività e che siano motivate ad attuarle con la loro futura classe (domanda 6). Le nostre analisi dimostrano che il valore che le partecipanti all'inchiesta dei due percorsi formativi accordano ai contatti e/o agli incontri è alto, ma non altissimo (8,2 su 10). Questo ci ha indotte ad approfondire il tema per capire meglio la loro motivazione a organizzare questi contatti/incontri, dato che essa è più legata allo svolgimento concreto di una pratica che non al valore accordatole. Non è stato sorprendente scoprire che la media della motivazione è più bassa del valore accordato ai contatti e/o agli incontri (7,5 su 10). Pensiamo che la realizzazione concreta, le esigenze e le difficoltà dello stage, e le incertezze legate all'esercizio della futura professione possono influenzare la motivazione delle studentesse. Siamo tuttavia dell'opinione che tutto sommato l'intenzione di mettere le future allieve in contatto con la LCS insegnata è molto forte tra le future insegnanti e la prospettiva di attuare tale processo non sembra spaventarle. Le nostre analisi statistiche hanno infatti consentito di identificare il fatto che una concezione della lingua in quanto pratica sociale possa predire in modo significativo la motivazione a proporre contatti e/o incontri

alle allieve. In altre parole, se le esperienze di contatto e di soggiorno sono percepite positivamente, queste rappresentazioni possono indurre le future insegnanti ad attuare un insegnamento basato sull'utilizzo della lingua in situazioni reali.

In tal senso, i benefici o gli effetti attesi per le allieve sono numerosi (domanda 7). Alcune partecipanti all'inchiesta menzionano per esempio benefici legati ai progressi nell'apprendimento della lingua, altre indicano la motivazione, lo sviluppo personale e l'apertura verso altre culture. Sulla base della ripartizione delle risposte, possiamo dedurre che buona parte delle studentesse pensa che l'insegnamento classico della LCS non sia sufficiente a motivare le allieve. Supponiamo che un'offerta consistente di attività di contatto potrebbe essere percepita come un benvenuto complemento all'insegnamento "classico" della LCS. Le nostre analisi, tuttavia, rivelano pure che le condizioni di riuscita e gli eventuali ostacoli sembrano essere al centro delle preoccupazioni delle partecipanti all'inchiesta (domanda 8).

I risultati dimostrano infatti che determinate condizioni di attuazione di queste attività sono abbastanza legate al potere d'azione dell'insegnante, per esempio la "motivazione, l'energia e la disposizione", le sue "competenze", gli "aspetti didattici e pedagogici". Altre condizioni, situate in posizione intermedia e che in parte sfuggono al controllo dell'insegnante, sono i fattori "tempo" e "contatto" con i partner. Vengono inoltre indicate le condizioni legate al "sostegno", nonché alle "competenze e ai materiali tecnici", le quali probabilmente dipendono dal contesto locale e, in parte, da



altre persone. Infine, i fattori concernenti la “motivazione e il coinvolgimento degli allievi” sono considerate condizioni preesistenti, che esulano dal *locus of control* dell'insegnante. Queste condizioni di riuscita ci sembrano corrispondere strettamente alla realtà scolastica e paiono molto diffuse nell'opinione delle insegnanti. Esse dovrebbero dunque essere considerate in caso di proposte didattiche volte ad agevolare tali pratiche.

Tra gli ostacoli messi in evidenza, alcune future insegnanti menzionano la loro mancanza di esperienza o di fiducia nelle loro competenze nella LCS e rilevano la preoccupazione di rispettare il programma e/o il piano di studi. In situazioni facilitate, per esempio la proposta di collaborare con una collega di un'altra regione linguistica, le studentesse si dimostrano invece piuttosto aperte. In altre parole, se le condizioni di attuazione di tali attività sono buone e consentono di anticipare determinati ostacoli e obblighi, la probabilità di realizzarle in modo concreto aumenta (cfr. parte 2 del progetto).

## Parte 2

# Sviluppo di materiale didattico

Rosanna Margonis-Pasinetti & Veronika Zoller

### 1. Introduzione

In linea con quanto esposto nella prima parte del progetto, la seconda mira a mettere a disposizione materiale didattico con varie attività di contatto tra le allieve di due lingue-culture. Il materiale didattico è concepito in modo da essere integrato nei programmi di insegnamento del tedesco, la prima lingua-cultura straniera (LCS) obbligatoria nel sistema scolastico romando. Tutte le attività proposte possono essere svolte a distanza. Nessuna richiede uno spostamento. Un incontro tra classi con spostamento verso le rispettive località o a metà strada resta un'opzione per andare oltre le attività di contatto a distanza.<sup>4</sup>

Le attività di contatto sono state concepite in diverse tappe. Abbiamo incominciato definendo le condizioni che un'attività di contatto dovrebbe soddisfare. Le cinque condizioni principali sono le seguenti: non richiede uno spostamento fisico, è legata a un tema trattato nel manuale d'insegnamento, consente di raggiungere obiettivi di

apprendimento, si distingue dal materiale esistente ed è pronta per essere svolta. Sulla base di questi principi, abbiamo creato le prime quattro attività di contatto, realizzate sotto forma di unità didattiche, poi sottoposte alla valutazione di un gruppo di dieci insegnanti<sup>5</sup> onde garantirne la fattibilità. In seguito, le prime unità didattiche sono state modificate e quelle successive elaborate tenendo conto delle critiche del gruppo di insegnanti, la cui competenza ha certamente contribuito alla qualità finale di tutte le unità didattiche. Le unità verranno testate nel 2020, migliorate dopo l'analisi della prima attuazione e poi messe a disposizione delle insegnanti in formato elettronico.

Di seguito, presentiamo dettagliatamente l'elaborazione delle unità didattiche, ed esponiamo le relative basi didattiche e metodologiche.

4 Con „contatti a distanza“, intendiamo qualsiasi forma di contatto senza spostamento fisico, come scambi per iscritto, videoconferenze tra piccoli gruppi o due classi, collaborazioni a distanza sullo stesso documento, produzioni di materiale (giochi, video, registrazioni audio, fotoromanzi, presentazioni PPT con audio ecc.) per la classe partner.

5 In questa parte del testo, il genere femminile e quello maschile sono utilizzati in alternanza.

## 2.

### Basi didattiche e metodologiche

Diversi studi (Brunner & Zbinden, 2015; Heinzmann et al., 2014) dimostrano che i contatti/incontri reali con persone di altre lingue-culture favoriscono lo sviluppo delle competenze comunicative e della sensibilità interculturale (Chen & Starosta, 2000). Il Piano di studi romando (*Plan d'études romand*, PER) si inserisce in tale prospettiva. Esso raccomanda infatti pratiche che favoriscano l'apertura degli allievi all'alterità linguistica e culturale, come pure l'apprendimento e l'esperienza della comunicazione (Commenti generali del settore Lingue).

Le unità didattiche sono volte a fornire all'insegnante uno strumento perché possa creare situazioni di insegnamento-apprendimento miranti a promuovere e a sviluppare le competenze summenzionate da parte degli allievi.

Più precisamente, le unità didattiche si inseriscono in una prospettiva comunicativa, operativa e interculturale, e si situano nel quadro teorico che definisce il *task-based learning and teaching* (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Willis & Willis, 2007). La prospettiva comunicativa pone l'accento sulle interazioni interpersonali e punta allo sviluppo della competenza comunicativa. La prospettiva operativa considera chi utilizza una lingua come un attore sociale che opera in condizioni e contesti diversi, e che di conseguenza sviluppa un insieme di competenze, tra cui, in particolare, quella di comunicare linguisticamente (QCER, 2002). La prospettiva interculturale così come definita da Chen & Starosta (2000) include la capacità di una persona di sviluppare un'e-

mozione positiva verso la comprensione e l'apprezzamento delle differenze culturali, favorendo così un comportamento appropriato nella comunicazione interculturale.

Le unità didattiche sono state elaborate con un approccio volto alla realizzazione di compiti secondo la definizione formulata nella letteratura sul *task-based learning and teaching*, in particolare quella di Ellis (2003: 9-10). Esse sono strutturate in base alle tre fasi costitutive di un compito, ossia il pre-compito (*pre-task*), il compito medesimo (*during task*) e il post-compito (*post-task*) (Ellis, 2006).

Il pre-compito deve destare l'interesse delle allieve nei confronti del compito e prepararle a svolgerlo. Quanto al compito, le allieve devono svolgerlo a coppie o a piccoli gruppi, concentrandosi sull'obiettivo di portarlo a termine. Il post-compito può avere tre obiettivi principali: favorire la riflessione sul completamento del compito, porre l'accento sulla forma o invitare a ripetere il compito (Ellis, 2006: 36). Le unità didattiche della parte 2 utilizzano il post-compito soprattutto per riflettere sul completamento e per scambiare opinioni sulle esperienze acquisite. Si tratta di un momento ideale per passare a un livello meta e consentire alle allieve di analizzare il loro vissuto e sviluppare una sensibilità interculturale.

La concezione del compito è dunque cruciale perché ne dipendono la motivazione delle allieve a eseguirlo e il potenziale di riflessione dopo lo svolgimento.

### 3. **Definizione delle condizioni che sottendono alle unità didattiche**

Sono le insegnanti che permettono agli allievi di vivere un contatto con allievi di un'altra lingua-cultura. Se si vuole democratizzare l'esperienza di un contatto autentico durante la scuola dell'obbligo, occorre rispondere alle esigenze degli insegnanti, ragione per cui abbiamo definito cinque condizioni che le unità didattiche devono rispettare per creare un dispositivo che favorisca la messa in pratica di una pedagogia di contatto. Tali condizioni sono esposte di seguito.

#### 3.1 **Contatti senza spostamento fisico**

Le statistiche rivelano che pochissimi allievi partecipano a uno scambio di classi in Svizzera. Dalle cifre dell'anno scolastico 2016-2017 pubblicate da Movetia, l'agenzia nazionale per la promozione degli scambi e della mobilità, emerge che sono state rese possibili 1271 occasioni di mobilità al livello primario e 4089 al livello secondario 1 (Movetia, 2017: 5). Di questi 5360 spostamenti in totale a livello nazionale, 775 sono stati effettuati da allievi del Canton Vaud (Movetia, 2017: 32). Mettendo in relazione questi 775 spostamenti con i 54'027 allievi dei cicli 2 e 3 nel 2017,<sup>6</sup> si constata che solo l'1,5% degli allievi vodesi della scuola dell'obbligo ha fatto l'esperienza di uno scambio di classe nel 2016-2017.

Questa percentuale molto bassa di scambi di classe, che non concerne solo il Canton Vaud, ma tutta la Svizzera, solleva alcuni interrogativi. Il rapporto del Consiglio federale "Gli scambi scolastici in Svizzera" del 14 dicembre 2018 tenta di interpretare queste statistiche e di trarne conclusioni. Tra i fattori principali menziona la "mancanza di tempo per la preparazione e lo svolgimento di progetti di scambio" e la "carezza di risorse finanziarie" (pag. 7). Questi risultati ci sono parsi molto interessanti e hanno confermato la scelta di realizzare unità didattiche chiavi in mano, venendo in parte incontro alle inquietudini delle persone interpellate (cfr. *infra*).

È in effetti necessario tenere conto dei fattori "mancanza di tempo" e "carezza di risorse finanziarie" per suggerire alle insegnanti forme di contatto alternative agli scambi con spostamento fisico. La prima condizione per la concezione delle attività è stata dunque di limitarsi a contatti a distanza, che potrebbero essere integrati nell'insegnamento quotidiano della lingua mirata e non dovrebbero generare costi supplementari.

#### 3.2 **Le attività di contatto sono legate a un tema del manuale di insegnamento**

Per gli insegnanti, la mancanza di tempo che spiega il basso numero di scambi con spostamento fisico ostacola anche l'organizzazione di attività di contatto senza spostamento fisico.

6 <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=5351&DomId=2612>

I risultati del questionario sottoposto alle studentesse in BA e MA secondario 1 nel quadro della parte 1<sup>7</sup> dimostrano che la mancanza di tempo per l'organizzazione di attività di contatto è considerata il maggiore ostacolo. Le future insegnanti ritengono che il tempo a disposizione per l'insegnamento della lingua mirata, e di conseguenza per il raggiungimento degli obiettivi del PER, potrebbe essere di impedimento alla messa in pratica delle attività di contatto. A ciò si aggiunge un sovraccarico di lavoro percepito da una parte delle persone interpellate.

Questa mancanza di tempo è stata evocata anche dai dieci insegnanti in funzione che hanno valutato le prime quattro unità didattiche. Secondo loro, è essenziale che le attività di contatto siano legate al manuale di insegnamento romando (MER) e possano rimpiazzarne parzialmente o interamente un'unità.

Le insegnanti nella Svizzera tedesca condividono certamente le stesse preoccupazioni. Una sostituzione parziale o completa di un'unità del rispettivo manuale di insegnamento dovrebbe essere possibile anche nelle scuole germanofone, considerato che i temi dei MER *Junior* e *geni@/klick*, in vigore nella Svizzera romanda, si ritrovano anche nel metodo *dis donc!*, conforme al *Lehrplan 21*, e ai metodi *Mille feuilles* e *Clin d'œil* del progetto *Passepartout*.

### 3.3

#### Le attività consentono di raggiungere obiettivi di apprendimento del PER

Il PER e il *Lehrplan 21*, che costituisce il piano di studi per 21 Cantoni della Svizzera tedesca, condividono gli obiettivi prioritari in materia di insegnamento delle lingue straniere. Lo sviluppo delle competenze comunicative, la costruzione di riferimenti culturali e l'utilizzo dei media sono al centro dell'insegnamento delle lingue. I due piani di studio precisano inoltre l'intenzione di sviluppare attitudini positive nei confronti delle lingue e del loro apprendimento (PER, *Commentaires généraux du domaine Langues*; *Lehrplan 21*, Sprachen, Didaktische Hinweise). In più, il *Lehrplan 21* prevede esplicitamente che gli allievi entrino in contatto con persone e prodotti della francofonia in modo sia virtuale sia reale (Französisch, Kulturen im Fokus, Handlungen).

Realizzare un'attività di contatto a distanza con i propri allievi significa dunque permettere loro di utilizzare diversi tipi di media, favorire lo sviluppo delle competenze comunicative e costruire riferimenti culturali. L'attuazione di un'attività di contatto offre altresì l'opportunità agli allievi di raggiungere determinati obiettivi di apprendimento del PER. Ogni unità didattica menziona all'inizio gli obiettivi di apprendimento del PER che possono essere raggiunti svolgendo le attività proposte.

7 Cfr. il rapporto finale dettagliato della prima parte del progetto (Wokusch & Li Rosi, 2019: 38).

### 3.4

#### Il materiale didattico è pronto all'uso

Tenuto conto della mancanza di tempo evocata dalle insegnanti, il lavoro preparatorio per organizzare un'attività di contatto dovrebbe essere ridotto al minimo. Per tale ragione, le attività qui proposte sono state elaborate secondo il modello "chiavi in mano". In altre parole, sono pronte all'uso.

Le attività sono presentate sotto forma di unità didattiche e sempre nello stesso formato, così da agevolarne la lettura e l'attuazione. Ogni unità didattica inizia con una pagina che riassume in breve l'attività e che consente all'insegnante di farsi rapidamente un'idea del contenuto, dei riferimenti al MER e del tipo di contatto proposto. La seconda pagina presenta invece gli obiettivi di apprendimento del PER e le informazioni sui preparativi necessari, il tempo da dedicarvi e il materiale tecnico da prevedere. Seguono una pianificazione dettagliata e i supporti alla lezione.

### 3.5

#### Le unità didattiche si distinguono dal materiale esistente

La nostra intenzione era quella di sviluppare materiale didattico nuovo e originale. Abbiamo recensito le pratiche di pedagogia dei contatti a livello internazionale (Plurimobil, eTwinning), nazionale (Movetia, AlpConnectar, Education et ouverture aux langues à l'école EOLE) e cantonale (*Guide pratique* del Canton Vaud, sito internet *Échanges linguistiques et mobilité* – Dipartimento della Pubblica Istruzione del Cantone di Ginevra)

per farci un'idea del materiale esistente. Questo lavoro di ricerca ci ha permesso di evitare di riprodurre materiale già elaborato e di proporre invece altre attività vertenti su un tema già approfondito da altri organismi.

Abbiamo comunque fatto riferimento alla struttura e al formato delle unità didattiche messe a disposizione dai siti EOLE e AlpConnectar, che ci parevano chiari e leggibili.

Nonostante i nostri sforzi volti a non ripetere ciò che altri avevano già concepito prima di noi, l'unità "Unsere Schule" assomiglia a quella di AlpConnectar. Ciò è riconducibile al fatto che queste due unità didattiche sono state elaborate simultaneamente. Nel mese di marzo 2018, quando abbiamo preparato l'unità "Unsere Schule", l'unità di AlpConnectar, dallo stesso titolo, non era ancora stata pubblicata, e di conseguenza ne ignoravamo l'esistenza.

## 4.

### Costituzione e lavoro del gruppo di insegnanti-esperti

La valutazione delle prime unità didattiche da parte di un gruppo di insegnanti-esperti conferisce credibilità a tutte le unità didattiche e ne garantisce la fattibilità. Per comporre questo gruppo, nel maggio 2017 abbiamo inviato un'e-mail alle direzioni di tutte le sedi della scuola obbligatoria del Canton Vaud, chiedendo loro di comunicarci i nomi di insegnanti che avevano già attuato un progetto di contatto-incontro. Partendo dall'elenco degli insegnanti indicati dalle direzioni, abbiamo formato un gruppo di dieci esperti in cui fossero rappresentati in

modo equilibrato le regioni, i contesti rurali e urbani, e i cicli 2 e 3.

I dieci esperti hanno analizzato le prime quattro unità didattiche mediante discussioni di gruppo e una griglia di valutazione *ad hoc*. Quest'ultima chiedeva loro di adottare tre punti di vista differenti: quello di un insegnante, quello di un allievo e uno generale. Lo scopo era valutare la qualità (molto buona / buona / appena sufficiente / insufficiente) di alcuni elementi di ciascuna unità. Il punto di vista generale doveva consentirci di valutare la pertinenza dell'unità e dei supporti, la fattibilità dell'unità didattica e il potenziale di motivazione offerto agli allievi. Il punto di vista dell'allievo serviva a verificare se l'unità permetteva di raggiungere obiettivi di apprendimento, se il livello linguistico era adeguato e se le istruzioni erano chiare. Il punto di vista dell'insegnante, infine, mirava a sondare il tempo di preparazione, la necessità di un commento per i docenti e le possibilità di differenziazione.

La qualità di ogni elemento analizzato è stata tradotta in un punteggio: -1 (insufficiente), 0 (appena sufficiente), 1 (buona) e 2 (molto buona). Il totale dei punti per ciascun elemento ci ha permesso di individuare gli aspetti dell'unità didattica che, secondo il gruppo di esperti, andavano rielaborati.

Gli esperti sono inoltre stati invitati a condividere le loro critiche, riflessioni e proposte di modifica in modo da precisare e argomentare le loro valutazioni. Questi commenti si sono rivelati preziosi per l'adeguamento delle prime quattro unità didattiche e per l'elaborazione delle successive.

## 5.

### **Finalizzazione delle attività e prospettive future**

In totale, per il tedesco alla scuola dell'obbligo, tra il settimo e l'undicesimo anno del sistema armonizzato, sono state elaborate due unità didattiche per anno scolastico. Ciascuna unità contiene una forma di contatto con la classe partner. Le forme di contatto sono alquanto variabili e possono spaziare da una vera e propria collaborazione a un semplice messaggio di ringraziamento. In funzione del tipo di contatto, quest'ultimo avviene per iscritto od oralmente, nella lingua mirata o nella lingua della scolarizzazione. Tre unità didattiche sono descritte brevemente di seguito per dare un'idea più concreta.

L'unità "Die verrückte Modeschau" invita gli allievi a concepire una sfilata di moda "pazza" all'insegna di un tema, per esempio "festa", "montagna" ecc. L'accento è posto sul piacere di divertirsi con la stravaganza di vestiti e accessori, così da conferire all'attività un lato ludico che agevoli la descrizione degli abiti. La sfilata viene poi presentata su un podio, accompagnata da una musica di sottofondo, commentata nella lingua mirata e filmata. Le due classi partner si scambiano in seguito i video e forniscono un breve riscontro ai rispettivi lavori.

L'unità "Rap" propone la scrittura di un brano rap nella lingua mirata. A coppie, gli allievi scelgono una canzone che apprezzano e ascoltano volentieri. I brani vengono poi scambiati: la classe francofona riceve quelli in tedesco, e viceversa. Ogni coppia di allievi ascolta il brano che ha ricevuto, ne

legge il testo e cerca di capirne grosso modo il senso. In seguito, le coppie si collegano tramite videoconferenza e collaborano alla lettura e alla pronuncia delle parole delle rispettive canzoni. Le parole che gli allievi hanno esercitato a coppie con la classe partner vengono "riarrangiate" per creare un nuovo testo, che viene poi registrato su una base ritmica. Il processo si conclude con la creazione di un nuovo brano per ogni coppia. Le canzoni vengono infine registrate e inviate alla classe partner.

Nell'unità didattica "Zweisprachiges Quartett", gli allievi creano a piccoli gruppi un gioco del Quartetto (gioco per famiglie sul raggruppamento di 4 carte) dedicato alla loro regione e destinato alla classe partner. L'attività, che può essere svolta in formato elettronico o su carta, punta sul piacere di giocare con i compagni di classe acquisendo al tempo stesso nozioni su un'altra regione della Svizzera e imparando frasi tipiche della lingua mirata. → Figura 1

Le dieci unità didattiche sono state finalizzate nel quadro del progetto e messe a disposizione del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo di Friburgo, il quale ci ha lasciato la libertà di decidere che cosa farne in futuro. Considerato che una parte del lavoro è stata finanziata dall'Alta scuola pedagogica HEP Vaud, abbiamo optato per la pubblicazione delle unità didattiche su una pagina internet *ad hoc* ospitata sul sito della stessa scuola. La

preparazione della pagina è in corso, la pubblicazione è prevista per il 2020. Le unità didattiche saranno testate in classi prima di essere attivate online.

## 6. Aspetti pratici

Sono due gli enti principali che sostengono l'attuazione di contatti virtuali per ogni insegnante che lo desideri. L'agenzia nazionale per la promozione degli scambi e della mobilità Movetia agevola la ricerca di una classe partner grazie alla piattaforma *match&move*.<sup>8</sup> Diversi filtri, come lo "scambio virtuale", consentono agli insegnanti di trovare una classe corrispondente alle esigenze. La piattaforma *Realto*,<sup>9</sup> sviluppata dal Politecnico federale di Losanna (EPFL) con il sostegno finanziario della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI), mette a disposizione uno spazio virtuale protetto per le classi che si mettono virtualmente in contatto.

In secondo luogo, la Swisscom fornisce alle scuole materiale gratuito, come smartphone, tablet e l'accesso a internet<sup>10</sup> attraverso il suo programma "Offerte speciali per le scuole". Si tratta di servizi utili in particolare per le sedi scolastiche che non sono dotate dell'infrastruttura informatica necessaria.

La Swisscom ha sottoscritto la Carta *Zum Engagement von zivilgesellschaftlichen*

8 <https://www.matchnmove.ch/fr/home>


9 <https://www.movetia.ch/fr/programmes/plateforme-dapprentissage-realto>

10 <https://www.swisscom.ch/it/scuole-in-internet/internet-services.html>



**Le Valais**  
L'Abbaye de Saint-Maurice

**Das Wallis**  
Die Abtei von Saint-Maurice



1. J'aimerais **verbe** **endroit** .  
 Ich möchte **Ort** **Verb** .

---

2. As-tu la carte **endroit** **chef-lieu** /  
**du canton de...** ?  
 Hast du die Karte **Ort** **von Hauptstadt** /  
**des Kantons...** ?

---

- **Les Gorges du Durnand** (voir les ...) Die Schlucht des Durnand (sehen)
- **Verbier** (aller skier à ...) in Verbier (Ski fahren gehen)
- **Aquaparc au Bouveret** (aller nager à l'...) im Aquapark (schwimmen gehen)
- **L'Abbaye de Saint-Maurice** (visiter l'...) die Abtei in Saint-Maurice (besuchen)

**Le Valais**  
Les Gorges du Durnand

**Das Wallis**  
Die Schlucht des Durnand



1. J'aimerais **verbe** **endroit** .  
 Ich möchte **Ort** **Verb** .

---

2. As-tu la carte **endroit** **chef-lieu** /  
**du canton de...** ?  
 Hast du die Karte **Ort** **von Hauptstadt** /  
**des Kantons...** ?

---

- **Verbier** (aller skier à ...) in Verbier (Ski fahren gehen)
- **Aquaparc au Bouveret** (aller nager à l'...) im Aquapark (schwimmen gehen)
- **L'Abbaye de Saint-Maurice** (visiter l'...) die Abtei in Saint-Maurice (besuchen)
- **Les Gorges du Durnand** (voir les ...) Die Schlucht des Durnand (sehen)

Figura 1: Gioco popolare basato sul raggruppamento di quattro carte

*Organisationen, Unternehmen und Privaten in der Bildung*,<sup>11</sup> volta a disciplinare la collaborazione tra le scuole pubbliche e i privati, le organizzazioni della società civile e le aziende. Si tratta di un impegno a non fare pubblicità mirata agli allievi e a tutelare i diritti individuali.

tentico con la lingua-cultura mirata sia parte integrante dell'insegnamento della stessa, e che una tale esperienza abbia effetti positivi sull'apprendimento.

## 7. Conclusione

Uno degli obiettivi fondamentali di questo progetto di ricerca e di sviluppo era la democratizzazione dell'accesso a opportunità di vivere esperienze di contatto durante la scuola dell'obbligo, esperienze i cui effetti positivi sull'apprendimento delle lingue e lo sviluppo di competenze interculturali sono stati dimostrati da numerosi studi.

Le unità didattiche chiavi in mano mirano a favorire lo sviluppo delle competenze comunicative e della sensibilità interculturale, e a raggiungere determinati obiettivi di apprendimento del PER. Esse sono inoltre state concepite per sostituire, all'occorrenza, una parte di un'unità o un'unità intera dei manuali di insegnamento del tedesco nella scuola dell'obbligo. Tenuto conto del fatto che tutte le attività di contatto sono state elaborate per essere integrate nell'insegnamento-apprendimento quotidiano della lingua mirata e che esse non esigono uno spostamento fisico, i fattori "mancanza di tempo" e "risorse finanziarie" non dovrebbero più costituire un ostacolo. L'auspicio è dunque di aver contribuito a fare in modo che un contatto au-

---

11 [https://www.vslch.ch/phocadownload/Charta\\_Sponsoring/161108\\_Charta\\_Sponsoring.pdf](https://www.vslch.ch/phocadownload/Charta_Sponsoring/161108_Charta_Sponsoring.pdf)





## 8.

# Bibliographie

# Bibliografia

## 8.

## Bibliographie | Bibliografia

Bissegger, P. (2017). Abbatale Saint-Maurice d'Agaune, vue de l'ouest [Photograph]. Wikimedia Commons. Retrieved from  
→ <https://bit.ly/3gCRxzG>

Bourgeois, G. (2019). Les Gorges du Durand en mai 2019 [Photograph]. Wikimedia Commons. Retrieved from  
→ <https://bit.ly/3glzHvd>

Brunner, S. & Zbinden, I. (2015). *Compendium sur les effets des échanges de jeunes. Un aperçu des résultats de la recherche scientifique dans le domaine des effets des échanges interculturels*. Berne : Intermundo – Association faitière pour la promotion des échanges de jeunes. Retrieved from:  
→ [https://www.intermundo.ch/Wirkungskompendium\\_franz.pdf](https://www.intermundo.ch/Wirkungskompendium_franz.pdf)

Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, 15-72.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). *Plan d'études romand*. Retrieved from:  
→ <https://www.plandetudes.ch>

Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Retrieved from:  
→ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia – Oxford.

Council of Europe (Ed.). (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). *Lehrplan 21*. Retrieved from:  
→ <https://lehrplan21.ch>

Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2006). The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), 19-45.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (J. Quetz & G. Schneider, Übers.). Berlin: Langenscheidt.
- Heinzmann, S., Schallhart, N., Müller, M., Künzle, R. & Wicki, W. (2014). *Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen und Sprachlernmotivation*. Luzern: Pädagogische Hochschule. Retrieved from:  
→ <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/fr/file/140/download?token=IoYe2C6e>
- Le Conseil fédéral. (2018). *Les échanges scolaires en Suisse*. Retrieved from:  
→ <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/55116.pdf>
- Movetia. *Echanges au niveau national, statistique 2017*. Retrieved from:  
→ [https://www.movetia.ch/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Bereich\\_4/Konferenz/Movetia\\_National\\_FR.pdf](https://www.movetia.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/Bereich_4/Konferenz/Movetia_National_FR.pdf)
- Movetia. *Realto: plateforme d'échange et d'apprentissage*. Retrieved from:  
→ <https://www.movetia.ch/fr/programmes/autres-offres/plateforme-dapprentissage-realto>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampasivam, S. & Clément, R. (2014). The dynamics of second language confidence: contact and interaction. In S. Mercer & M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 23-40.
- Statistiques Vaud. *Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public Vaud, 1997-2017*. Retrieved from:  
→ <http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocID=5351&DomId=2612>
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wokusch, S., avec la collaboration d'I. Lys et C. Bissegger-Revaz. (2010). *Mandat de recensement de pratiques allant dans le sens d'une didactique intégrative des langues étrangères. Rapport à l'intention du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la CIIP*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Non publié.

- Wokusch, S. & Li Rosi, T. (2019). *Vers des contacts / rencontres dans l'enseignement des langues-cultures. Enquête sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignant-e-s en formation. Rapport final*. Retrieved from:
- <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/fr/content/quelles-formules-et-quelles-conditions-pour-des-echanges-ou-des-contacts-touchant-le-plus>





