

Literaturverzeichnis

Cebulj, C. (2012). Für eine neue Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit. Zur Lebensweltorientierung in der Religionspädagogik. In E.-M. Faber (Hrsg.), *Lebenswelt und Theologie* (S. 237–260). Fribourg 2012.

Cebulj, C. (2014). Religion als Suchsprache. Mehrsprachiger Religionsunterricht als religionsdidaktische Lernchance. In M. Lintner (Hrsg.), *God in Question. Religious language and secular languages* (S. 165-175). Brixen.

Kurz, P. K. (2004). *Unsere Rede von Gott. Sprache und Religion*. Berlin/Zürich: LIT Verlag Dr. Wilhelm Hopf.

Matt, N. (2010). Religionsunterricht in der Fremdsprache – nur ein Experiment? Warum das Fach Religionslehre für den Bilingualen Unterricht geeignet ist. In *IRP Lernimpulse für den Religionsunterricht an Grundschulen, Freiburg*, 4–5.

Pirner, M. (2007). *Empirische Unterrichtsforschung zum bilingualen Religionsunterricht und Konsequenzen für den «normalen» Religionsunterricht*. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6 (2/2007), 42.

Luca Botturi, Alain Metry, Lucio Negrini, Edmund Steiner, Vincenzo Todisco und Marco Trezzini

5. AlpConnectar

Das Austauschmodell AlpConnectar: Fremdsprachenlernen und Sprachgrenzen überwinden mithilfe neuer elektronischer Medien

Abstract

AlpConnectar vise à enrichir l'apprentissage des langues par les nouvelles technologies digitales tout en favorisant les échanges au-delà des frontières linguistiques, culturelles et cantonales. La communication interculturelle et les rencontres directes créent des situations caractérisées par l'authenticité et en lien étroit avec la réalité linguistique. AlpConnectar espère ainsi contribuer à une meilleure activation et motivation lors de l'apprentissage des langues en s'appuyant à la littéracie digitale.

Actuellement participent à ce projet de développement réalisé par les trois Hautes Écoles Pédagogiques des Grisons, du Valais et du Tessin et soutenu par la Swisscom, sept classes de l'école primaire avec un effectif de 110 élèves âgés de 9 à 11 ans. Lors des échanges directs, les élèves changent de rôle: ils agissent une fois comme apprenant (pour la langue cible, la L2) et une fois comme expert (pour leur L1) en fonctionnant ainsi comme personnes de référence pour leurs partenaires de conversation des autres régions linguistiques.

1. Einführung

AlpConnectar ist 2013 als gemeinsames Schulentwicklungs- und Forschungsprojekt der drei Pädagogischen Hochschulen der Kantone Graubünden, Tessin und Wallis entstanden. Das Projekt konnte auf die Unterstützung von Swisscom zählen, das führende Telekommunikationsunternehmen in der Schweiz. Das AlpConnectar-Logo (Abbildung 1) mit den drei Polen verdeutlicht die interkantonale Kooperation und das so gebildete schulische Austausch- und Beziehungsnetz zwischen den drei Kantonen.



Abbildung 1: Das AlpConnectar-Logo

Das Logo will zudem die geografische Spezifität dieser drei Kantone hervorheben: Graubünden, Tessin und Wallis sind stark durch die alpine (alp) Landschaft geprägt. Abbildung 2 zeigt, wie stark diese drei Gebiete durch die Alpenfläche geprägt sind.

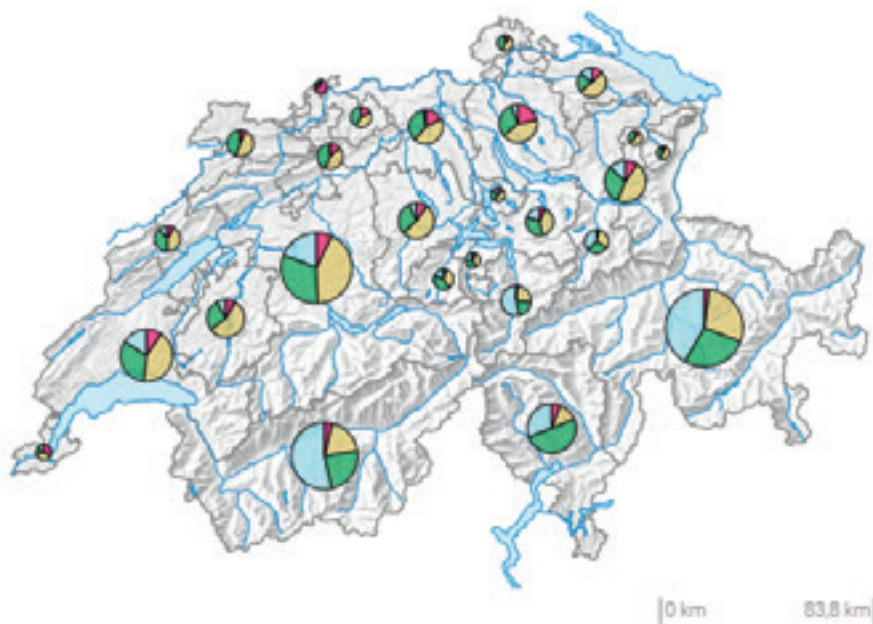


Abbildung 2: Landflächen, aufgeteilt nach Kantonen in der Schweiz

Hellblau: Unproduktive Flächen (Vegetationslose Flächen; Gletscher, Firn; unproduktive Vegetation; ...). Grün: Bestockte Flächen (Wald, Gebüschwald, Gehölze). Gelb: Landwirtschaftsflächen. Rot: Siedlungsflächen.

Quelle: BFS/OFS/UST/FSO.

Die alpine Landschaft ist zudem durch eine Siedlungsstruktur charakterisiert, in der neben der Streusiedlungsform zahlreiche, von der Einwohnerzahl her, kleine Dörfer vorkommen. Die delikate Entwicklungsperspektive, in der sich viele dieser Dörfer befinden (Einwirkung urbaner Lebensmodelle, tendenzielle

Abwanderung), hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass die noch vorhandene kleinen, meist im Mehrklassensystem geführten Schulen von Schliessungen bedroht sind. Die schulische Leistung in diesen peripheren Gebieten wird gerade im Lernen von Fremdsprachen nicht durch ihre Lage begünstigt. Dies trifft vor allem auf die Schweizer Landessprachen zu. Oft sind ländliche Gebiete aus verschiedenen Gründe vom Fremdsprachenlernen nicht allzu begeistert; Einflüsse aus frankophonen, italophonen oder germanophonen Medien sind dort auch wenig präsent. Während im Mittelland Schulklassen ohne grossen Aufwand eine Exkursion in ein anderes Sprachgebiet durchführen können, gestaltet sich ein solches Unterfangen für eine Kleinschule im alpinen Raum um einiges schwieriger: Erstens stehen umfangreichere Reisezeiten an, zweitens erfordert dies komplexere Planungsarbeiten (z.B. Übernachtungen) und drittens ist das Ganze von grösseren Kosten begleitet.

Hier möchte AlpConnectar ansetzen. Nämlich eine digitale Lernumwelt zur Verfügung stellen, die auch kleinen, peripheren Schulen ermöglicht, sich mit Schulen und deren Schülerinnen und Schülern aus anderen Sprachgebieten zu vernetzen und sich mit ihnen auszutauschen. Der Austausch im Fremdsprachenbereich kann in der Tat ein stark motivierendes und leistungssteigerndes didaktisches Modell darstellen (vgl. Kap. 3). Die digitale Technologie erlaubt uns, neue Kommunikationswege zu nützen. Vor allem die Telekonferenz stellt ein zentrales Instrument dar, um den sprachlichen (und kulturellen) Austausch über grosse Entfernungen zu erproben und in regelmässigen zeitlichen Abständen zu praktizieren.

1.1 Sprachaustausch in der Primarschule

In den vergangenen Jahren wurden sowohl die Telekonferenz wie auch die asynchronen digitalen Möglichkeiten für den schulischen Austausch genutzt. Die bekanntesten Erprobungen in diesem Sinne fanden jedoch meistens auf der Sekundarstufe II statt⁶. Auf dieser Stufe haben die Lernenden meist schon einige Jahre L2-Unterricht besucht und haben – auch wegen den höheren Lernvoraussetzungen – meist eine angemessene sprachliche Grundlage, um an einem Sprachaustausch teilzunehmen. Anders die Lage im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern auf der Primarstufe: Je nach Klas-

⁶ Stellvertretend sei hier die Kantonsschule Seetal (KMS Seetal), Lehrperson Frau Nicole Wildisen (nicole.wildisen@kmslu.educanet2.ch) genannt.

se haben die Lernenden (sehr) begrenzte Erfahrungen in der Fremdsprache. Umso grösser ist die Herausforderung auf dieser Schulstufe, ein Lehr-Lerninstrument zu bieten, welches nicht nur L2-Ziele verfolgt, sondern dies auch in einem interdisziplinären Rahmen vollziehen will und dabei die (inter-)kulturellen Inhalte pflegen möchte.

Die politisch-administrative Situation der Schweiz stellt diesem Projekt einige Hindernisse in den Weg. Das föderalistische System hat in der Schweiz dazu geführt, dass es in der Schullandschaft kein einheitliches Organisationsmodell gibt. Je nach Kanton bestehen unterschiedliche Regelungen. Dies betrifft auch die Stellung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Zumindest wurde hier in den letzten Jahren in fast allen Kantonen ein neues Modell eingeführt, 3/5-Modell bzw. 5/7-Modell, falls die Vorschulstufe mitberücksichtigt wird. Dieses besagt, dass eine erste Fremdsprache (eine Landessprache oder Englisch) ab der 3. Primarklasse eingeführt wird, und eine zweite Fremdsprache spätestens ab der 5. Klasse (Englisch oder eine Landessprache). Da die Kantone frei sind zu entscheiden, welche Fremdsprachen zu welchem Zeitpunkt (3/5) in den Unterricht gelangen, ist die nationale Landkarte diesbezüglich ziemlich heterogen. Abbildung 3 zeigt die nationale Verteilung der Einführung des Französischunterrichts und Abbildung 4 jene des Englischunterrichts (im 5/7-Modell).

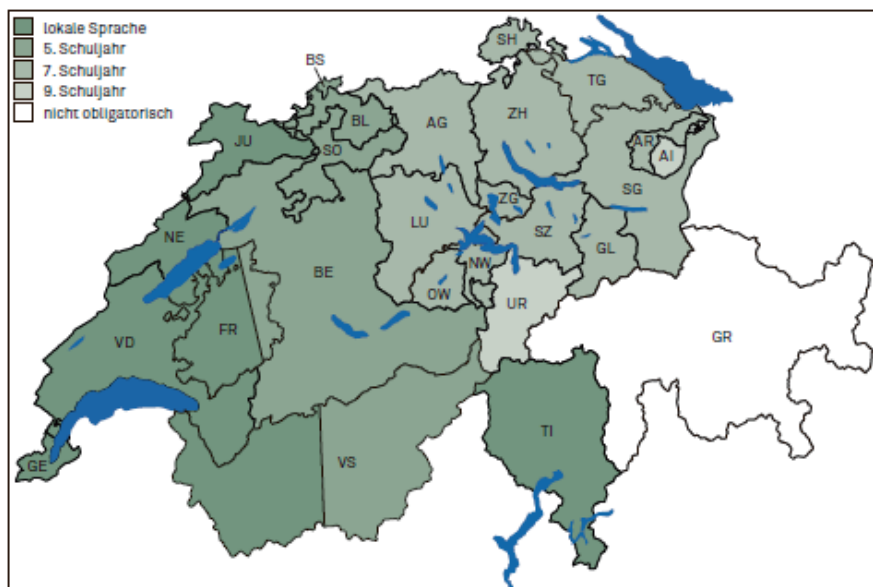


Abbildung 3: Einführung des Französischunterrichts. (Grafiken: Landert Brägger Partner, Quelle: Bildung Schweiz, 11/2016, lch)



Abbildung 4: Einführung des Englischunterrichts. (Grafiken: Landert Brägger Partner, Quelle: Bildung Schweiz, 11/2016, lch)

Für den schulischen Austausch im Fremdsprachenbereich bedingt diese Situation einige Einschränkungen bei den interkantonalen Beziehungen, da nur selten gegenseitig günstige Regelungen vorliegen: Im Falle von Französisch als L2 z. B. würden deshalb für einen Austausch auf der Primarstufe nur Schulen in den Kantonen Solothurn und Baselland in Frage kommen. Aus intrakantonaler Perspektive kommen hingegen alle zweisprachigen Kantone in Frage, in denen beide Sprachen als L2 in den gegenseitigen Gebieten angeboten werden. So z. B. im Kanton Graubünden, wo ab der 3. Primarklasse Italienisch als L2 in den deutschsprachigen Schulen unterrichtet und Deutsch als L2 in den italienischsprachigen Gebieten eingeführt wird.

1.2. Die Austauschmodelle in AlpConnectar

Diese Einschränkungen mussten auch bei der Gestaltung der AlpConnectar-Beziehungen zwischen den drei beteiligten Kantonen berücksichtigt werden. Ein erstes Modell ergibt sich für die zweisprachigen Kantone Graubünden und Wallis, wo bilaterale Austausche stattfinden können, wie Abbildung 5 zeigt.

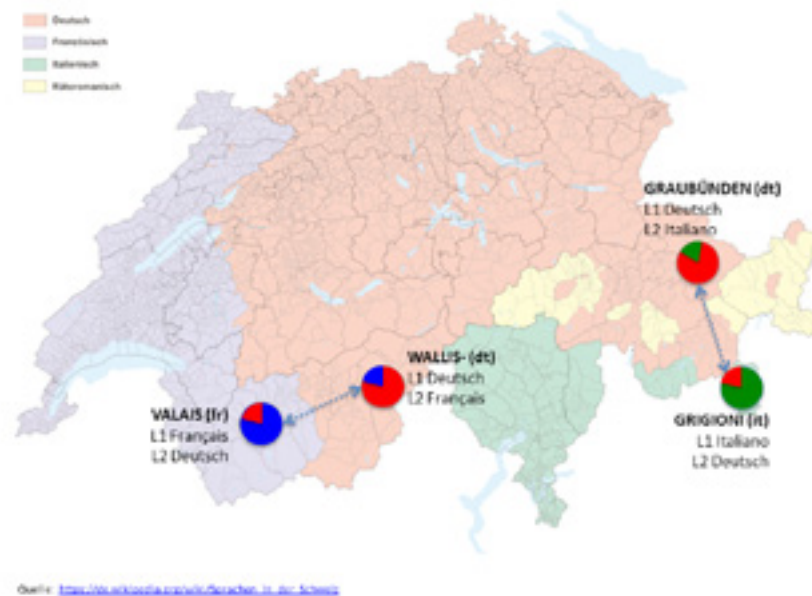


Abbildung 5: Das bilaterale Modell in AlpConnectar. (Bildquelle: Wikipedia)

Der offiziell einsprachige Kanton Tessin kann keine bilateralen Austausche durchführen, weder intrakantonal noch interkantonal. In der Schweiz gibt es keine französischsprachigen Kantone (L2 im Tessin), in deren Schulen Italienisch als L2 festgesetzt wurde. Aus diesem Grund wurde im Projekt AlpConnectar eine neue trilaterale Austauschform entworfen, in der alle drei Kantone im Austausch mitwirken können.

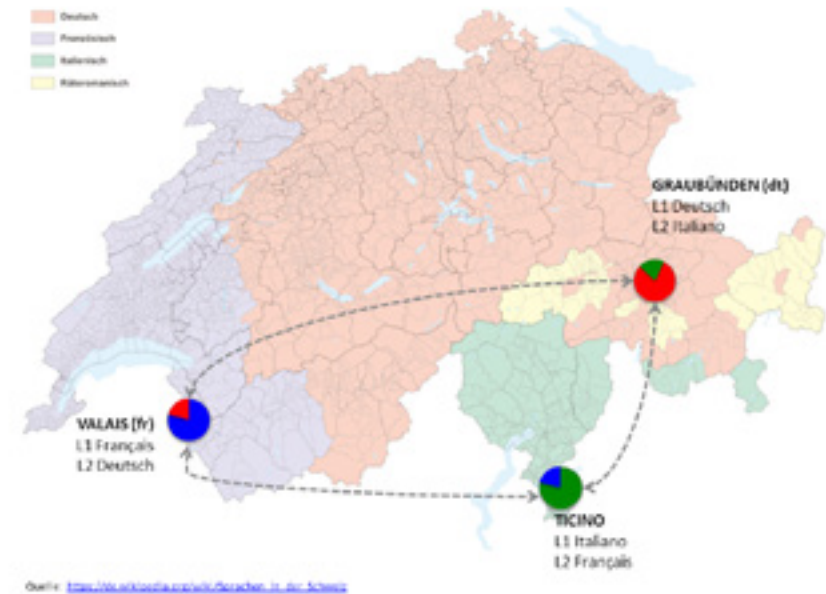


Abbildung 6: Das trilaterale Modell in AlpConnectar. (Bildquelle: Wikipedia)

Wie aus Abbildung 6 ersichtlich, entsteht eine neue Austauschkonstellation, bei der jeweils eine Schule als Expertin (in ihrer L1) für eine andere Schule wirkt, in der diese Sprache als erste Fremdsprache geführt wird.

Diese beiden Modelle stellen die organisatorische Grundlage dar, auf der die technologischen Gegebenheiten zur Anwendung kommen. Wie diese gestaltet sind, zeigt das nächste Kapitel.

2. Un'architettura tecnologica leggera e flessibile

La sfida che ha dato origine ad AlpConnectar è stata proprio l'integrazione degli strumenti tecnologici digitali nella pratica didattica dei docenti. Con il progetto *Schulen ans Internet*, Swisscom aveva infatti portato il collegamento internet in diverse migliaia di sedi scolastiche su tutto il territorio nazionale; tuttavia, nella maggior parte dei casi, la connessione si era fermata all'aula docenti – o fisicamente (l'accesso alla rete non era disponibile dalle aule) o virtualmente (le aule erano collegate a internet, ma questo non veniva sfruttato nella didattica).

2.1 Eliminare le barriere

Lo stimolo che ha messo in moto l'esperienza degli scambi linguistici è stata dunque la decisione di sfruttare l'accesso alla rete per generare un valore aggiunto nell'esperienza di apprendimento dei bambini. Da questa prospettiva era importante che, qualunque strumento si inserisse in questa architettura, non creasse barriere organizzative o economiche al lavoro in rete. Si è dunque cercata una soluzione che fosse:

- economicamente accessibile a tutte le scuole, anche quelle in comuni non ricchi;
- gestionalmente semplice, e non richiedesse interventi frequenti da parte del personale tecnico (spesso non presente nelle scuole comunali);
- semplice da usare per i docenti – quindi che usasse strumenti simili a quelli già in uso per le loro attività professionali e/o personali.

La soluzione doveva inoltre essere scalabile, cioè permettere l'integrazione di altri elementi già presenti nella scuola (ad es. Lavagne Interattive Multimediali) o acquistabili in un secondo momento (ev. anche altri tablet).

2.1.1. Hardware

La scelta è infine caduta su una configurazione hardware molto semplice, cioè un set di tablet (indifferentemente Android o OSx). Un tablet viene posto sotto il pieno controllo del docente, e gli altri, con opportune protezioni, vengono usati dagli allievi, normalmente con una proporzione di un dispositivo ogni 4 allievi. Tutti i tablet hanno accesso a internet. Il tablet del docente (che in alternativa può utilizzare anche un computer portatile), è inoltre collegabile a un proiettore (tramite Apple TV o Chromecast, o direttamente via cavo) e a due casse audio bluetooth.

L'impatto economico dovuto all'acquisto di queste apparecchiature è ridotto e sostenibile per la maggior parte delle scuole. Inoltre, la flessibilità del sistema rende utilizzabili questi strumenti anche per attività al di fuori del progetto AlpConnectar, come la ricerca di informazioni in rete o l'uso del tablet come macchina fotografica digitale. Teoricamente, i tablet possono essere pure spostati e usati in diverse aule. Il numero ridotto dei tablet, che dunque non raggiunge una proporzione di 1:1, ha valore sia gestionale (è più semplice gestire la classe e la ricarica è più controllabile), sia didattico (gli allievi lavo-

rano insieme davanti allo schermo, che non è un'interfaccia individuale, ma uno strumento condiviso).

2.1.2. Software

Dal punto di vista software, Swisscom ha proposto due strumenti: un tool di videoconferenza (originariamente Vidia, poi sostituito con Skype for Business per scelte aziendali di Swisscom stessa), e un servizio di cloud proprietario, chiamato Storebox. In ambedue i casi, gli utenti (docente o allievi) installano delle semplici app, mentre i server sono gestiti direttamente da Swisscom.

Il vantaggio di questa soluzione è duplice. Da un lato tutti i dati restano in Svizzera, su server Swisscom, eliminando così eventuali problemi legati al trasferimento all'estero di dati personali e/o sensibili. Inoltre, Swisscom diventa interlocutore unico per il supporto tecnico, semplificando la soluzione di problemi.

Qualora si volesse replicare AlpConnectar in altri contesti, è facile identificare sistemi gratuiti con funzionalità analoghe.

2.1.3. Materiali per i docenti

Per i docenti sono stati inoltre approntati alcuni materiali di supporto, tutti resi disponibili tramite il sito del progetto (www.alpconnectar.ch). In particolare: un manuale per docenti, una guida didattica, dei materiali per proporre agli allievi alcune attenzioni per migliorare la comunicazione con chi parla un'altra lingua, e diversi esempi di sequenze didattiche.

2.2 Modalità didattiche

La relativa semplicità del sistema va di pari passo con l'ampio ventaglio di modalità didattiche che vengono a crearsi. Da un lato, la disponibilità di un servizio cloud condiviso permette lo scambio di file di qualunque tipo – testuali, immagini, video, sonori ecc. in maniera asincrona; dall'altro, la videoconferenza permette il contatto in tempo reale, che grazie al video può includere non solo la parola, ma anche oggetti. La scelta di avere dei tablet – quindi dispositivi molto mobili – permette inoltre di modulare a piacimento la gruppabilità, prevedendo attività a classe intera, a gruppi, a coppie o anche individuali.

Questi ingredienti hanno permesso ai docenti di esplorare un'ampia gamma di opportunità. La presentazione del proprio paese o della propria casa

può sì avvenire con un testo (anche se è difficile, per la scuola elementare), ma più spesso è stata realizzata tramite un video. Le classi di AlpConnectar hanno avuto momenti di videoconferenza a grande gruppo, nel quale si sono presentati, hanno discusso e addirittura, in alcune occasioni, hanno cantato insieme. Sessioni di videoconferenza a piccoli gruppi hanno invece permesso di presentare le proprie ricette preferite o di discutere altri temi.

La combinazione di questi strumenti di comunicazione con altri materiali didattici – ad esempio, un libro edito nelle tre lingue coinvolte nel modello tri-laterale – ha permesso anche di elaborare modalità complesse, come un quiz incrociato. In tutti i casi, le classi e i loro docenti hanno sempre voluto poi organizzare incontri fisici tra le classi, creando così una situazione inedita: l'incontro – forzatamente di pochi giorni – tra gli allievi, non è partito «da zero», ma è diventato un ulteriore episodio all'interno di un percorso fatto insieme.

Alcuni esempi più dettagliati di sequenze didattiche sono disponibili sul sito del progetto e sono presentati nelle sezioni 3.2 e 4.

2.3 In prospettiva: una piattaforma di organizzazione degli scambi

L'esperienza svolta ha permesso di identificare come pista di sviluppo il supporto alla collaborazione tra docenti. Infatti, al di là di ogni velleità tecnologica, il motore di AlpConnectar nonché l'elemento principale per il suo successo, è la collaborazione tra i docenti, sia nella programmazione sia nella realizzazione delle attività. Da questo punto di vista la creazione di una piattaforma di matching tra classi che intendono avviare uno scambio, e la creazione di un luogo di scambio di materiali, idee ed esperienze tra i docenti pare acquisire interesse e valore.

3. Bases des didactiques spécifiques pour les échanges linguistiques

3.1 Situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères

L'enseignement et l'apprentissage dits «traditionnels» des langues étrangères dans le cadre de cours conventionnels ne semblent plus ou pas toujours rendre justice aux attentes et exigences d'un enseignement en L2 qui vise en

première ligne la communication, l'action et l'authenticité – bien que cette impression soit plutôt fondée sur des suppositions avancées par la politique éducative que sur des résultats empiriques (Schönenberger 2016).

Parmi les zones à problèmes et déficits mentionnés le plus souvent figurent les suivants (Saudan 2003):

Au niveau des apprenants: le manque d'assurance durant les contacts avec la L2 (y compris la construction fastidieuse du vocabulaire); une conception peu fonctionnelle du langage (c.-à-d. «la langue en tant que véhicule»); un manque de la transparence des valeurs, règles et normes qui influencent l'interaction linguistique en classe; peu de contacts avec la culture (linguistique) de la L2 ou de sa vie quotidienne etc.

Au niveau des enseignants ou formateurs, on fait valoir comme zones à problèmes: une pratique de communication trop rigide et mécaniste dans des schémas répétitifs d'interaction; trop peu de diversité contextuelle dans les situations d'enseignement; également une conception peu fonctionnelle et interactionnelle du langage; des formes d'évaluation peu adaptées aux capacités discursives; l'absence d'articulation entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire etc.

Bref: l'apprentissage scolaire des langues étrangères se passe normalement à l'aide de méthodes qui mettent au premier plan la construction des règles grammaticales et du vocabulaire et s'appuient souvent sur des situations linguistiques simplifiées. A ce sens, la langue est apprise dans un contexte didactique sans occasions de communication authentique et sans contacts avec la culture dans laquelle la L2 est utilisée et vécue.

L'acquisition et l'apprentissage de(s) langue(s) s'accomplissent, comme on le sait, et à l'intérieur et en dehors de l'école. Dans le cadre des tentatives de la politique de langues, les situations éducatives extrascolaires et les situations d'échange non jouent plus longtemps un rôle important uniquement au niveau du secondaire et dans les centres de formation professionnelle, mais désormais aussi à l'école primaire. Les écoles primaires suisses ont donc également la mission d'encourager et de favoriser la compréhension entre les quatre régions linguistiques et culturelles chez les enfants et les adolescents et de contribuer à l'échange.

Selon le concept global des langues suisses, tous les enfants sont censés d'apprendre pendant la scolarité obligatoire en plus de la langue de scolarisation locale au moins une deuxième langue nationale et l'anglais.

Les plans d'études (le Lehrplan 21, le plan d'études romand [PER], le Piano di studio) mettent en particulier les aspects suivants pour une approche d'apprentissage contemporain des langues étrangères au premier plan:

Les situations authentiques doivent promouvoir les occasions durant lesquelles les apprenants utilisent et développent leurs capacités communicatives ainsi que leurs stratégies linguistiques pragmatiques. Un input linguistique considérable ainsi qu'un environnement linguistiquement riche sont les conditions nécessaires. Sont autant importantes les situations orales diversifiées permettant aux apprenants la construction et l'implémentation active des différents registres linguistiques. Dans l'interaction, c.-à-d. dans la communication directe, les apprenants sont aussi sensibilisés pour la perception des signaux para- et non-verbaux.

Le contact avec plusieurs langues dans le sens du plurilinguisme fonctionnel contribue aussi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue dans lequel toutes les langues (aussi les langues «issues de la diversité») trouvent leur place. Ce contact doit aussi inciter à une réflexion sur (et les relations entre) les langues en incitant les apprenants à mieux comprendre le fonctionnement des langues étudiées et de les comparer dans le cadre d'une didactique intégrée des langues. Cette comparaison ne reste pas limitée à la dimension langagière, elle doit offrir aussi l'occasion de construire de références culturelles communes (avec d'autres cultures et régions linguistiques) en impliquant une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles afin de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues présentes dans la classe (cf. les explications du PER: «intentions du domaine «Langues»»).

Cette approche plurilingue montre également que le rôle de l'enseignant des langues étrangères a fondamentalement changé. En effet, en tant qu'expert éducatif des processus d'apprentissage, sa manière d'enseigner fait face aux tensions que peuvent créer, d'une part, son statut comme locuteur d'une langue de scolarisation et, d'autre part, la langue cible qui n'est pas forcément sa langue maternelle. Désormais, son enseignement touche tous les aspects et toutes les manières dont les apprenants entrent en contact avec la L2 et/ou la L3. C'est pourquoi l'enseignant est censé soutenir et aider les apprenants à

construire par eux-mêmes leurs compétences linguistiques et à les engager à découvrir d'autres cultures. Cependant, il incombe à l'enseignant de créer également un environnement propice aux apprentissages qui permettent aux apprenants de devenir progressivement plus autonomes et de perfectionner ainsi leurs aptitudes et stratégies d'apprentissage. Finalement, c'est également à l'enseignant qu'il est donné d'établir des liens entre les expériences langagières extrascolaires des apprenants, l'apprentissage des langues étrangères scolaires et la possibilité d'entrer en contact avec des locuteurs natifs de la langue cible qui n'habitent pas dans la même région linguistique.

Les échanges linguistiques offrent l'occasion d'établir ces liens dont nous venons de parler. Une modalité parmi les activités d'échange souvent utilisée actuellement est l'échange de lettres et d'e-mails. Cependant, ceci semble entrer en contradiction avec le cadre général fixé par les plans d'études qui stipulent que, dans le domaine des langues, c'est plutôt l'oralité qui devrait être prépondérante à l'école primaire. C'est pour cette raison que le but primordial du projet AlpConnectar se concentre sur la communication entre pairs qui parlent une autre langue nationale et qui sont du même âge. C'est effectivement grâce à l'authenticité des situations en L2 que le vécu pourra prendre sens et ainsi contribuer à réduire les barrières et les blocages qu'exige la communication directe lors d'une activité d'échange. En somme, ces activités devraient englober les multiples dimensions de la communication en L2 (lire, écouter, écrire et parler) – ce qui est rarement le cas des activités d'échange dites «traditionnelles» au degré primaire.

Les occasions d'échange linguistique visent à augmenter la motivation d'apprentissage d'une L2 et à favoriser la prise de conscience des différences comme des affinités culturelles des différentes régions linguistiques. La particularité d'AlpConnectar est de réunir les éléments de la didactique intégrée des langues (p.ex. Troncy 2015; le projet Passepartout), l'apprentissage des langues étrangères transcurriculaire (p.ex. Dausend 2014) et la pédagogie des échanges (p.ex. Saudan 2003). De cette façon, l'enseignement habituel des langues étrangères, qui s'appuie d'ordinaire et en grande partie sur des instructions et des consignes, pourrait être décroïsonné et optimisé afin d'obtenir une ouverture qui permettrait de mieux nuancer ou différencier mais en tout cas d'élargir le temps de contact avec la L2.

3.2 AlpConnectar per una sperimentazione veicolare della lingua straniera (L2)

L'impostazione didattica sulla quale poggia il modello bilaterale di AlpConnectar può essere illustrata concretamente attraverso l'esempio dello scambio tra le sedi scolastiche di Felsberg (nella parte tedescofona del Canton Grigioni) e Poschiavo (nella parte italofona). Si tratta, come detto, di uno dei progetti bilaterali che in questo caso vede coinvolte due classi di quinta elementare che hanno iniziato a studiare la rispettiva lingua straniera a scuola a partire dalla terza classe. In base alle modalità illustrate nei capitoli precedenti, durante l'arco di un intero anno scolastico le due classi hanno modo di interagire nell'ambito di diverse attività. Dal punto di vista prettamente linguistico si tratta di creare una situazione comunicativa possibilmente autentica e di realizzare le premesse per una sperimentazione di uso veicolare della L2. E questo, come evidenziato nella sezione precedente, per ovviare al problema dell'inadeguatezza della classica lezione di lingua a coprire tutte le esigenze comunicative degli allievi (cfr. Balboni 2012, 113), soprattutto nell'ottica di una didattica del plurilinguismo. La situazione autentica che viene a crearsi grazie alla sperimentazione AlpConnectar è data dal fatto che gli allievi interagiscono con parlanti nativi (l'italiano L2 degli allievi di Felsberg è L1 per quelli di Poschiavo e viceversa con il tedesco). L'uso veicolare delle rispettive L2 diventa invece possibile grazie a delle attività che gli allievi svolgono nell'ambito di altre materie, in questo caso «Natura, Essere umano e Società», ciò che permette di ampliare il raggio d'azione della lezione di lingua e di trovare input linguistici nella rispettiva L2 anche fuori dal contesto della classe (Diadori et al. 2015, 39). Le lezioni di lingua previste nella griglia oraria ovviamente non vengono abolite, ma grazie al progetto AlpConnectar l'insegnante ha la possibilità di aprire il suo insegnamento in modo transdisciplinare e a nuove situazioni comunicative (Dausend 2014). Tramite un approccio possibilmente comunicativo, orientato all'azione e autentico, l'insegnante prepara gli allievi a una situazione comunicativa che li vede confrontati con interlocutori che hanno quale lingua scolastica quella che per l'altra classe è la L2. Attraverso l'uso veicolare della L2 in determinate situazioni d'apprendimento, l'urgenza per l'uso pragmatico della L2 viene ulteriormente potenziata. E tutto questo si svolge in vista dello scambio concreto tra le due classi che avverrà verso la fine dell'anno scolastico. La seguente illustrazione (figura 7) evidenzia come la lezione di lingua viene ampliata attraverso un approccio comunicativo, l'uso veicolare della L2 e la situazione di scambio in cui vengono a trovarsi gli allievi.



Figura 7: Modello per l'uso veicolare della L2 nel progetto AlpConnectar

Più precisamente l'intervento didattico, che, come detto, si estende a tappe lungo l'arco di un intero anno scolastico, prevede tre fasi: una fase preparatoria che serve a stabilire il contatto tra le due classi, una seconda fase in cui, dopo aver fatto conoscenza, si passa a delle attività di interscambio e una terza fase che prevede un'attività di interscambio più complessa con un accento più marcato sull'uso veicolare della L2. L'illustrazione seguente (figura 8) evidenzia le singole tappe e le attività del progetto bilaterale Felsberg-Poschiavo.

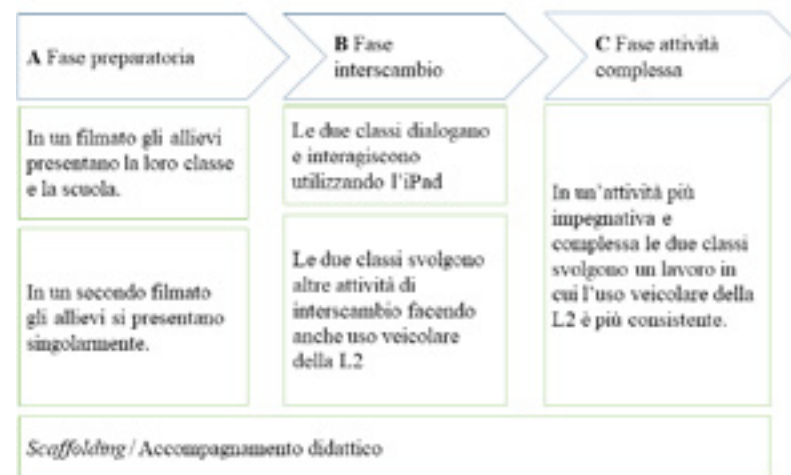


Figura 8: Le fasi della sperimentazione didattica

La fase A serve per la presa di contatto tra le due classi. Ambedue le classi realizzano un video in cui presentano la propria classe e la rispettiva scuola. In un secondo video gli allievi si presentano singolarmente, dicono come si chiamano, quanti anni hanno, dove abitano, quale classe frequentano, presentano la loro famiglia e parlano di quello che fanno durante il tempo libero. In tale contesto l'attività di «presentarsi» assume una dimensione più autentica in quanto obbedisce a un'urgenza comunicativa: il fatto di presentarsi non è più un'attività artificiale, ma serve a farsi conoscere all'altra classe. Il materiale elaborato durante la prima fase serve per le attività che si svolgono nella seconda fase, quando si tratta di interagire concretamente. Ora gli allievi si vedono allo schermo, si presentano a vicenda, si fanno delle domande e provano a trovare delle risposte. Ognuno parla nella rispettiva L2. Per fare ciò gli allievi hanno preparato delle frasi standard, ciò che rende l'interazione relativamente schematica e prevedibile. Questo è certo un limite dell'azione didattica, ma è pur sempre più autentico che l'esercitazione sterile durante la tradizionale lezione di lingua. Finita la fase di presentazione, gli allievi passano ad altre attività, come quella di elaborare delle ricette tipiche del posto in cui vivono, che dovranno poi spiegare e presentare agli allievi dell'altra classe. Sfruttando le lezioni di «Natura, essere umano e società», gli allievi poi passano a realizzare un video in cui presentano determinati aspetti del loro villaggio (per esempio la piazza, gli edifici, eventuali monumenti ecc.) e della loro vita quotidiana. Fanno tutto questo utilizzando la L2. Nella terza fase si tratta di lavorare a un progetto più impegnativo sia dal punto di vista dei contenuti che della lingua. I bambini di Felsberg elaborano delle schede sul tema del lupo, mentre quelli di Poschiavo sul tema dell'orso. Finito il lavoro di documentazione ed elaborazione linguistica, gli allievi producono un video in cui presentano all'altra classe la tematica di cui si sono occupati.

Tutte queste attività pongono in primo piano la comunicazione e permettono ai bambini di vivere un'esperienza interculturale. Essi vengono a trovarsi in una situazione comunicativa autentica in cui le loro produzioni linguistiche obbediscono a un'urgenza concreta. La correttezza formale si pone in secondo piano, proprio per permettere di «condurre esperienze di breve durata di insegnamento con l'uso veicolare» della lingua straniera (Balboni 2012, 215) e fare in modo che gli allievi possano abituarsi a questo nuovo tipo di sperimentazione della L2.

3.3 Wie funktioniert das Modell AlpConnectar im Schulzimmer?

Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, wie das digitale Austauschmodell AlpConnectar konkret funktioniert. Voraussetzung dafür ist, dass sich zwei bzw. drei Schulen «gefunden» haben. Zu diesem Zweck war bisher die ch-Stiftung, eine vom Bund unterstützte Institution, die u.a. für den intra- und internationalen Austausch zuständig war, eine ideale Anlaufstelle. Hier fanden jedoch hauptsächlich Austauschformen zwischen Klassen in physischer Form statt – also z. B. als gegenseitige Besuche. Es wird zu klären sein, inwieweit die neu gegründete Nachfolgeinstitution Movetia die digitale Austauschform in ihr Angebot aufzunehmen bereit ist. Dies würde den Matching-Vorgang für Lehrpersonen bedeutend vereinfachen.

Die folgende Abbildung 9 fasst die wichtigsten Schritte des digitalen Austausches zusammen. In dieser Abbildung fehlt ein wichtiger Bestandteil und bedeutende Voraussetzung für den Austausch – nicht nur für die digitale Form. Bevor die Schülerinnen und Schüler direkte Interaktionen praktizieren (in diesem Fall über das Medium der Telekonferenz) ist es äusserst empfehlenswert, einige Strategien und (Sprach-)Handlungsanweisungen für das verbale Verhalten im Austausch zu berücksichtigen und vorzubereiten. Im Rahmen von AlpConnectar wurden – wie unter 2.1.3 angedeutet – einige praktische Materialien für die Übung der konkreten sprachlichen Interaktion entwickelt. Dieses Material kann von der Webseite alpconnectar.ch heruntergeladen werden⁷. Eine ideale Herangehensweise im Austausch geht also von einer Übungsphase aus, wo diese Strategien gezielt geübt wurden. Auf diese Basis baut das folgende Vorgehen auf:

⁷ Auf der Webseite ist der Link im Fenster Ressourcen für Lehrpersonen anzuklicken. Der Link erlaubt den Zugang zum Handbuch für Lehrpersonen (zwei Übungen für die Schülerinnen und Schüler auf Seite 12–13: Texte vereinfachen und unbekannte Ausdrücke durch Tricks umgehen) und zu verschiedenen Folien (mit kommunikativen Strategien für den Austausch).

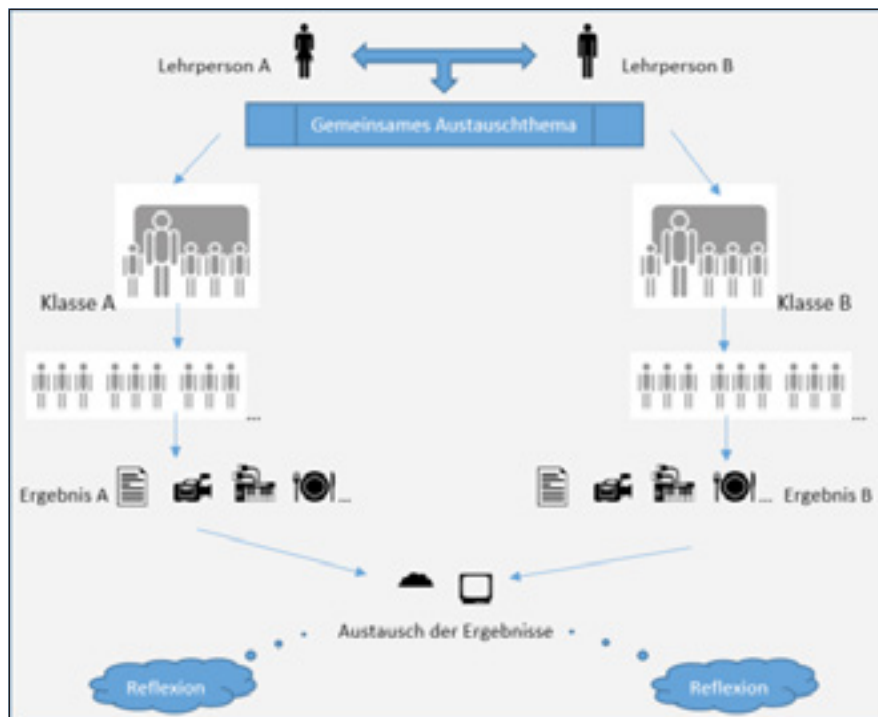


Abbildung 9: Das digitale Arbeitsmodell im AlpConnectar-Austausch.

Die Lehrpersonen der beiden Klassen A und B planen den Austausch und legen im Speziellen die dort zu behandelnden Themen fest.

In den Klassen wird das aktuelle Thema besprochen und es werden Schülerinnen- und Schülerteams gebildet und Aufgaben verteilt.

Die Schülerinnen und Schüler bereiten ihren Austausch vor und benützen dabei die Unterlagen, die für das Thema vorbereitet wurden. Die Lehrperson wirkt in dieser Phase als Coach, sie unterstützt und gibt Anregungen. Die Ergebnisse (A, B) können in Form von Texten, Film- oder Tonaufnahmen bereitgestellt werden.

Austauschphase. Die Austauschphase ist entweder synchron (Einzel-, Team- oder Klassenkonferenz) oder asynchron: Im asynchronen Modus werden die Arbeitsergebnisse mit der anderen Klasse bzw. den anderen Teams, z.B. über eine (sichere) Cloud-Lösung geteilt.

Das Modell sollte anschliessend reflektiert werden, einerseits zwischen den beiden Lehrkräften, auf der anderen Seite in den beiden Klassen, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei sollen allfällige Schwachpunkte besprochen, alternative Sozialformen festgelegt oder sinnvolle Unterstützungsmassnahmen für den nächsten Austausch bestimmt werden.

Abschliessend zu diesem Abschnitt soll im Folgenden ein Beispiel aus dem trilateralen Modell illustriert werden. Für eine neue Sequenz hatte eine Lehrkraft vorgeschlagen, mit dem in den drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch erschienenen Buch «Die Schweiz in einem Buch: Sprachen und Kantone»⁸ zu arbeiten. Die Klassen haben sich in Gruppen aufgeteilt und die Rollen so verteilt, dass die L1-Klassen Fragen zu Geschichte, Geographie und Sprachen der Schweiz für die L2-Klassen vorbereitet haben. Da jede Klasse jeweils in der Rolle des Quizgebers war, mussten alle Schülerinnen und Schüler sich mit den (fachübergreifenden) Inhalten des Buches auseinandersetzen, dementsprechend wussten sie auch, wo die Themen vorkamen, also wo mögliche Lösungen zu finden waren. In den Telekonferenzsitzungen wurden dann die Fragen so gestellt, dass die befragten Schülerinnen und Schüler in der L2 antworten mussten (bzw. die Lösungen im Buch in der L2 gesucht werden mussten) und es wurden Punkte für richtige Antworten verteilt.

3.4 Risultati e impressioni

Per monitorare l'andamento del progetto e raccogliere le impressioni sia da parte delle allieve e degli allievi che dei docenti è stato sviluppato un apparato di ricerca che si è avvalso di diversi momenti e strumenti di raccolta dei dati.

A inizio anno scolastico 2014–2015 è stata condotta una raccolta delle percezioni e delle aspettative dei docenti. Questa è avvenuta in ogni cantone durante il primo incontro di preparazione, come segue:

⁸ Alli, E. (2006). *Die Schweiz in einem Buch. Sprachen und Kantone*. sbook.ch. Diese Publikation wurde ausdrücklich für Kinder der Primarstufe erarbeitet.

- La compilazione di un «diario di bordo» da parte dei docenti.
- Il feedback raccolto dai docenti durante i meeting di progetto.
- Una sessione formale di valutazione da parte dei docenti tramite focus group, che è stata tenuta a Locarno il 23 giugno 2015.
- La raccolta di testi scritti dagli allievi delle classi partecipanti seguendo una traccia comune a fine anno scolastico 2014–2015.

Per l'anno scolastico 2015–2016 è stato aggiunto un questionario apposito di valutazione per docenti e allievi. Il questionario è stato somministrato una prima volta ad inizio anno scolastico 2015–2016 (t1) e una seconda volta a fine anno scolastico (t2) a tutte le classi partecipanti. Nel questionario per gli studenti sono state poste domande sulla loro persona (dati anagrafici), sulla loro famiglia (origine e stato socioeconomico), sulle discipline scolastiche (gradimento delle varie discipline), sulla lingua seconda (gradimento della L2, utilità intravista nell'apprendimento della L2, livello di competenza ecc.), sulla cultura (conoscenza delle altre regioni linguistiche) sulla tecnologia (livello di competenza) e sul progetto in generale. Ai docenti sono state chieste le loro aspettative e la loro disposizione nei confronti del progetto. Inoltre i docenti hanno indicato le competenze linguistiche nella lingua seconda (ultimo voto, competenze negli ambiti parlare, ascoltare, leggere e scrivere), l'interesse nei confronti delle lingue in generale, la partecipazione alle lezioni di L2 e alcune altre competenze trasversali degli allievi e delle allieve della loro classe ad inizio anno scolastico e alla fine.

I prossimi paragrafi presentano la valutazione del progetto fatta dai docenti durante il focus group del 23 giugno 2015, la sintesi delle valutazioni fornite dai testi degli allievi a fine anno scolastico 2014–2015 e i risultati ottenuti dall'analisi dei questionari somministrati durante l'anno scolastico 2015–2016.

3.5 Cosa dicono gli insegnanti

Al focus group hanno partecipato i tre docenti del modello trilaterale e un docente del modello bilaterale grigion. Le docenti del modello bilaterale del Vallese hanno invece fornito un riscontro scritto.

Il focus group ha seguito come traccia di lavoro i parametri di un'analisi SWOT, chiedendo ai docenti di discutere i punti di forza e di debolezza del progetto.

3.5.1. Punti di forza

I punti di forza identificati dai docenti sono i seguenti:

- Arricchimento grazie al contesto di una comunicazione reale.
- Sviluppo della capacità di mettersi in gioco, ad esempio, porsi davanti alla telecamera.
- Sviluppo di competenza tecnica nella gestione degli apparecchi, come assunzione di responsabilità e autonomia di fronte alla gestione tecnologica.
- Miglioramento della capacità di lavoro di gruppo.
- A livello linguistico, il miglioramento è su più fronti, anche grazie alla possibilità di giocare i due ruoli – quello di apprendenti di una L2 e quello di esponenti madrelingua della L2 degli altri.
- L'uso della propria lingua per comunicare con allofoni.
- Il grande incremento della motivazione per l'apprendimento della L2.
- La presa di consapevolezza dei propri limiti linguistici.
- La capacità di identificazione di obiettivi di apprendimento (ad es. ampliare il vocabolario) e di migliorare le proprie strategie di apprendimento.

I docenti hanno anche discusso della relazione tra le attività di AlpConnectar e i metodi «consueti» legati ai libri di testo in uso, un po' messi da parte nella parte centrale dell'anno. Questo aspetto è stato compensato dal fatto che gli allievi hanno acquisito altre competenze e approfondito capacità in altri settori dell'apprendimento linguistico. Il lavoro sul libro di testo è risultato complementare al lavoro con AlpConnectar, ad esempio quando il momento sul libro permetteva l'acquisizione di lessico utile per le successive attività di scambio.

È stata infine sottolineata l'opportunità di una certa flessibilità di gestione oraria, che però non è stata problematica nelle classi coinvolte.

3.5.2. Difficoltà

Le problematiche sono invece principalmente legate alle difficoltà tecnologiche. I docenti hanno sottolineato, in relazione alla qualità della videoconferenza, *che servono condizioni migliori per lavorare – anche dal punto di vista degli allievi, che rischiano di perdere la motivazione*. Questo punto ha diversi risvolti:

- La larghezza di banda e il collegamento.
- La necessità di controllare e adeguare tutti gli aspetti (dispositivi, collegamenti ecc.) a inizio progetto, prima delle attività senza avere sorprese in corso d'opera.
- La presenza in loco di supporto tecnico.
- La mancanza di alcune funzionalità come lo splitting nella soluzione cloud.

I docenti hanno fatto richiesta di un maggior aiuto sotto forma di scaffolding linguistico per i bambini, e delle linee guida ad uso dei docenti, sia nella gestione delle attività, sia nell'integrazione dell'apprendimento linguistico nel nuovo scenario. Ciò tuttavia senza dar vita a un «nuovo libro di testo». Si è invitato a mettere in relazione queste considerazioni con il concetto di *Sprachmittlung*, presente nel Piano di studi 21: il concetto cioè secondo cui la lingua può essere impiegata anche in funzione di mediazione operativa.

Infine, i docenti si sono posti la domanda di come valutare il lavoro svolto con AlpConnectar e le competenze linguistiche sviluppate dagli allievi. Usare i test consueti vorrebbe dire valutare competenze diverse, e questo non renderebbe giustizia al lavoro svolto. D'altro canto, le numerose produzioni degli allievi in questo progetto offrono diversi spunti di valutazione.

3.6 Die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler

Die Lernenden äusserten sich am Ende des Schuljahres 2015/2016 in einem schriftlichen Fragebogen zu ihren Erfahrungen im AlpConnectar-Projekt. Neben Multiple-Choice-Fragen, deren Ergebnisse wir im Abschnitt 3.7 darstellen, antworteten sie auch auf die folgende offene Frage:

«Wenn du deine Situation zu Beginn des Schuljahres mit dem Ende des Schuljahres vergleichst, was hat sich da verändert?» Spezifisch gefragt wurde nach vier Aspekten. Wir haben die Antworten ausgewertet und stellen nachfolgend die Ergebnisse in einem kurzen Überblick vor:

a) Selbsteinschätzung zu den entwickelten Sprachkompetenzen in L2:

Fünf Sechstel der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie im Verlaufe des Jahres Fortschritte gemacht haben. Die Lerneffekte betreffen den Wortschatz und die Fähigkeit zur mündlichen Verständigung mit Anderssprachigen. Sie entwickelten zudem Strategien, wie man sich trotz beschränkten

sprachlichen Mitteln mit Gleichaltrigen verständigen kann; stellvertretend dazu einige wörtliche Aussagen:

- [Ich habe gelernt,] wie man auch ohne die Sprache reden kann, wie man Eselsbrücken machen kann.
- Ich kann es nicht so gut. Aber mit Händen und Füßen geht es.
- J'ai appris que même si je fait faux, il faut pas arrêté. Bien sur c'est un plaisir de parler avec eux.
- Mi sono accorta che quando ho iniziato la quarta non sapevo parlare tanto bene in francese, invece adesso riesco a parlare molto meglio.

Als besonders wertvoll betrachteten die Lernenden den Austausch vor Ort mit den Gleichaltrigen und deren Familien. Rund ein Sechstel der Befragten ist der Ansicht, im Vergleich zum Schuljahresbeginn keine Fortschritte im Sprachenlernen gemacht zu haben.

b) Selbsteinschätzung bezüglich Motivation zum Sprachenlernen:

Gut vier Fünftel der Schülerinnen und Schüler stellen bei sich selber eine höhere Motivation zum Lernen der L2 fest als bei Schuljahresanfang. Entweder bringen die Lernenden ein Grundinteresse am Fremdsprachenlernen mit oder sie wurden durch den Unterricht mit dem AlpConnectar-Ansatz noch zusätzlich motiviert:

- Un progetto come AlpConnectar stimola ad imparare la lingua tedesca.
- Ja, ich fand das eine coole Abwechslung. Es macht viel mehr Spass zu lernen.
- Plus qu'on parle beaucoup à l'école j'ai commencé à aimer l'allemand.
- Ora, le connessioni mi hanno motivato e mi hanno fatto capire che il francese è la lingua più bella che c'è!

Etwas mehr als ein Fünftel zeigt sich trotz des Unterrichtsangebotes nicht motivierter für die L2 als zu Beginn des Schuljahres. Begründet wird dies mit einer grundsätzlich ablehnenden Haltung gegenüber Fremdsprachen («braucht es nicht», «Ich habe nicht gerne andere Sprachen. Ich rede am liebsten Deutsch.») oder etwa mit der Komplexität der L2 («Ich lerne nicht gerne Französisch, ich finde das schwierig und kompliziert.»). Aus den drei deutschsprachigen Klassen geben mehrere Schülerinnen und Schüler an, dass sie Englisch als L2 gegenüber Französisch und Italienisch bevorzugen. Interessanterweise findet sich diese Gegenüberstellung von L3 und L2 bei den französisch- und italienischsprachigen Klassen nicht.

c) Einstellung und neue Erkenntnisse zur Partnerregion L2:

Im Untertitel wurde nach der «Einstellung» gefragt. Hier geben zwei Fünftel an, dass sich ihre Sichtweise zur Partnerregion nicht geändert habe, ihr bisheriger Eindruck habe sich durch das Projekt bestätigt:

- Ich weiss nichts Neues. Ja, so wie vorgestellt.
- Oui, un peu près la même chose que ce que j'ai imaginé.

Neues Wissen, neue Erkenntnisse über die Region der L2-Partnerklasse haben sich etwas mehr als drei Fünftel der an AlpConnectar beteiligten Schülerschaft angeeignet: Sie kennen nun die Region aufgrund des Austausches vor Ort, sie haben durch das Jahr hindurch zu verschiedenen Themen Neues aus der L2-Region erfahren.

d) Kompetenzen im Umgang mit Medien und Internet:

Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler gibt an, bezüglich Umgang mit Medien und Internet gleich viel zu können wie bei Projektbeginn. Dazu eine Aussage: Kann ich gut, habe mich nicht wirklich verbessert, weil ich es gut kann.

Zwei Drittel haben im Verlaufe des Projektjahres nach eigenen Angaben im Umgang mit Computer und Tablet Neues gelernt, sie haben ihre Recherchestrategien im Internet verbessert, lernten Präsentationsunterlagen und Videos erstellen. Zudem haben sich einige einen kritischeren Umgang mit dem Internet angeeignet.

3.7 Cosa dicono i discenti (questionario)

I risultati ottenuti con la somministrazione del questionario agli allievi e alle allieve delle varie classi sono presentati in questa sezione. Essi sono divisi in tre aspetti centrali del progetto ossia gli aspetti motivazionali, gli aspetti interculturali e gli aspetti linguistici.

3.7.1. Aspetti motivazionali

Un elemento centrale che può definire il successo o meno dell'apprendimento è la motivazione. Abbiamo quindi misurato la motivazione degli allievi nell'apprendimento della lingua seconda prima di iniziare il progetto (t1) e dopo (t2) per vedere se ci sono state dei mutamenti. I risultati descrittivi, divisi per classe, ci mostrano come ci sia una notevole varianza a seconda delle classi analizzate. Nel modello trilaterale notiamo che a Sonvico e a Monthey

gli allievi hanno più piacere ad apprendere la lingua seconda (francese rispettivamente tedesco) rispetto a Castiel (italiano). Inoltre si può vedere che a Monthey tendenzialmente il piacere nell'apprendere una lingua seconda è aumentato durante l'anno scolastico mentre a Castiel è diminuito. Per Sonvico non ci sono stati grandi cambiamenti (figura 10).

Domanda: Ho piacere ad apprendere la lingua seconda?

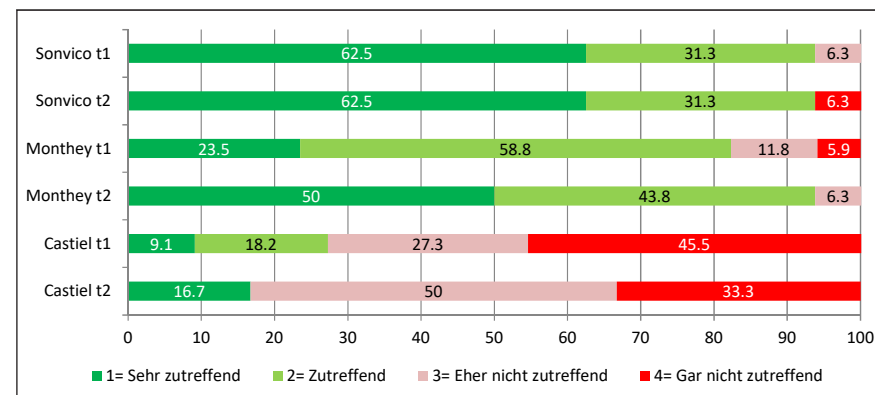


Figura 10: Piacere nell'apprendere una lingua seconda nelle classi del modello trilaterale.

Anche nelle classi del modello bilaterale possiamo trovare delle differenze. In questo caso i più motivati sono i ragazzi e le ragazze di Poschiavo seguiti da Felsberg e Flanthey. A Naters sembrano essere meno motivati nell'apprendere la lingua seconda. In tutte le classi, tranne che a Poschiavo, la motivazione è diminuita durante l'anno scolastico (figura 11).

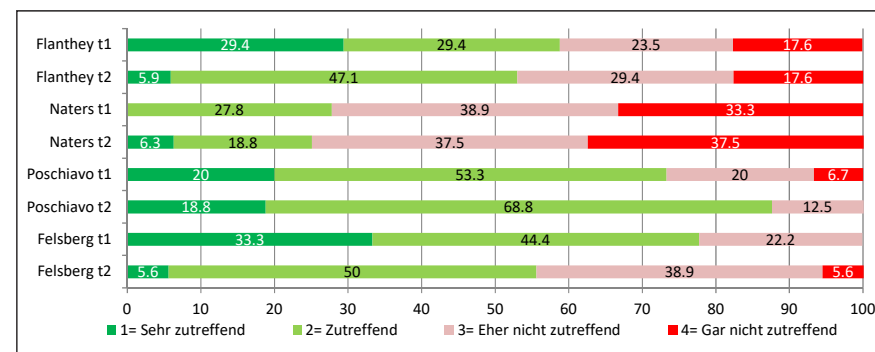


Figura 11: Piacere nell'apprendere una lingua seconda nelle classi del modello bilaterale.

Per comprendere meglio chi sono gli allievi che apprezzano maggiormente la lingua seconda è stata calcolata una regressione logistica con la variabile dipendente «quanto ti piace la lingua seconda» e come variabili indipendenti le variabili «sesso», «stato socioeconomico della famiglia» misurato partendo dalla professione dei genitori in base all'indice ISEI, «zona di provenienza della classe (Svizzera latina o Svizzera tedesca)», «background linguistico della famiglia (plurilingue o monolingue)» e «permanenza nella regione della lingua seconda» nel senso se il bambino ha già trascorso un periodo prolungato nella regione della lingua seconda da apprendere.

I risultati ci indicano che sono soprattutto le ragazze, gli allievi provenienti dalla Svizzera romanda o dalla Svizzera italiana, gli allievi con un background plurilingue e coloro che hanno già passato un periodo prolungato nella regione della lingua seconda ad avere più piacere nella lingua seconda (tabella 1).

	Exp (B)
Sesso (ragazze vs. ragazzi)	2.431*
Stato socioeconomico della famiglia (alto vs. basso)	2.127
Zona di provenienza della classe (Svizzera latina vs. Svizzera tedesca)	2.530*
Background linguistico della famiglia (plurilingue vs. monolingue)	2.708*
Permanenza nella regione della L2 per un periodo prolungato (sì vs. no)	4.458*

* < .05; R-quadrato di Nagelkerke = .262

Tabella 1: Quanto ti piace la lingua seconda?

3.8 Aspetti interculturali

Un secondo obiettivo del progetto consiste nel favorire gli aspetti interculturali e nel far conoscere un'altra cultura e regione linguistica agli allievi.

Anche in questo caso vediamo come i risultati alla domanda «È sufficiente conoscere la propria lingua» – che tocca quindi un aspetto di apertura e di interesse verso un'altra cultura – siano diversi a seconda della classe analizzata.

Vediamo come a Monthey non risultano risposte propense a questa affermazione mentre si trovano più consensi a Sonvico e soprattutto a Castiel (figura 12). Da notare che la classe di Monthey è una classe con una forte presenza di allievi e allieve con un passato migratorio e parlanti più lingue.

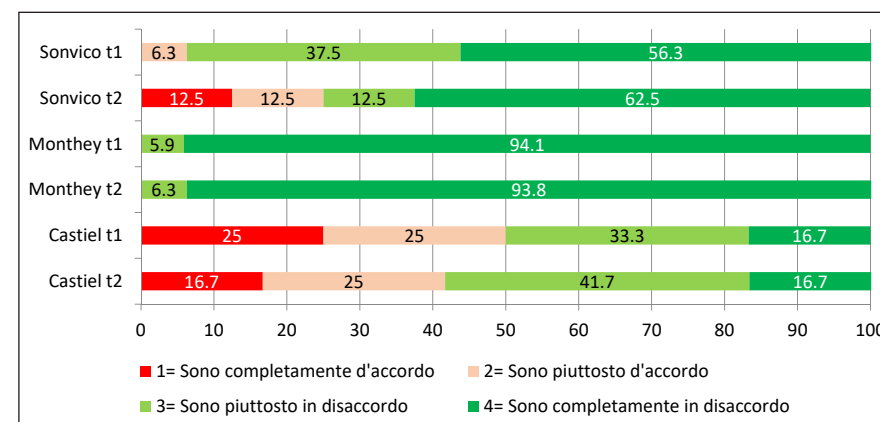


Figura 12: È sufficiente conoscere la propria lingua, classi del modello trilaterale.

Nel modello bilaterale sono invece i ragazzi di Felsberg ad essere maggiormente in disaccordo seguiti da Poschiavo e successivamente dalle due classi del Vallese (figura 13).

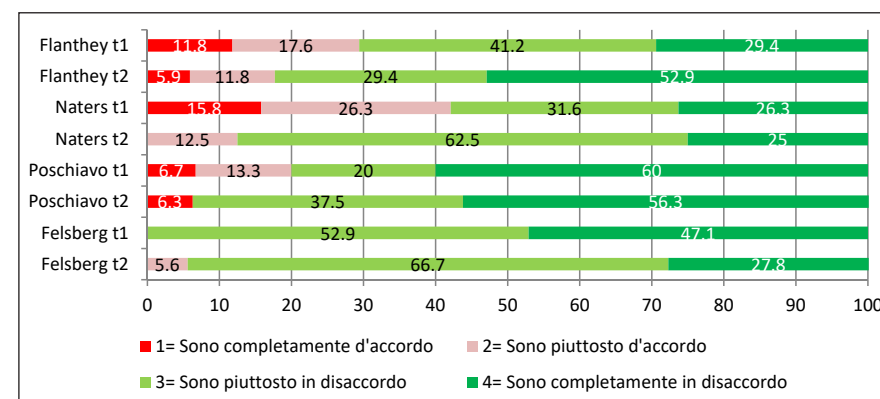


Figura 13: È sufficiente conoscere la propria lingua, classi del modello bilaterale.

Per vedere se l'attitudine verso la regione di lingua seconda si è modificata in modo positivo, dopo aver sperimentato le attività di AlpConnectar e per tracciare un profilo di chi ha modificato la propria attitudine è stata calcolata una regressione logistica con la variabile dipendente «La tua attitudine verso la regione della L2 si è modificata positivamente?». I risultati indicano come

sono soprattutto gli allievi e le allieve provenienti dalla Svizzera romanda o dalla Svizzera italiana ad aver modificato la loro attitudine verso la regione di lingua seconda in modo positivo (tabella 2).

	Exp (B)
Sesso (ragazze vs. ragazzi)	1.063
Stato socioeconomico della famiglia (alto vs. basso)	2.084
Zona di provenienza della classe (Svizzera latina vs. Svizzera tedesca)	3.533*
Background linguistico della famiglia (plurilingue vs. monolingue)	.604
Permanenza nella regione della L2 per un periodo prolungato (sì vs. no)	1.154

* < .05; R-quadrato di Nagelkerke = .131

Tabella 2: La tua attitudine verso la regione della L2 si è modificata positivamente?

3.9 Aspetti linguistici

Un ulteriore aspetto centrale per il progetto sono le competenze linguistiche. Un obiettivo del progetto consiste nel favorire le competenze linguistiche degli allievi e delle allieve. In quest'ottica è stato chiesto ai bambini e alle bambine di rispondere a dieci items indicando se sono o meno migliorati in quel aspetto (p. es: riesco a capire domande semplici che mi riguardano direttamente, p. es. qualcuno mi chiede il nome o l'indirizzo). Sulla base di questi 10 items che toccano sia la comprensione della lingua sia la produzione scritta che orale è stato generato un indice i cui risultati sono rappresentati nella figura 5. Si nota come solo un 6.3% a Sonvico e un 8.3% a Castiel hanno l'impressione di non essersi migliorati mentre la maggior parte degli allievi e delle allieve riporta un miglioramento nelle loro competenze linguistiche. I miglioramenti più marcati li troviamo nella classe di Monthey mentre quelli più contenuti a Sonvico.

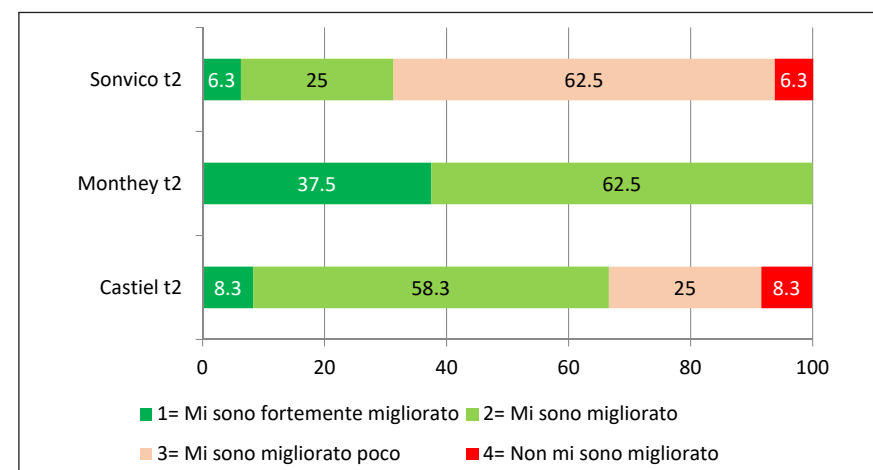


Figura 14: Miglioramento delle competenze linguistiche nelle classi del modello trilaterale

Nelle classi del modello bilaterale troviamo invece un risultato negativo a Poschiavo dove più della metà delle allieve e degli allievi risponde di non essersi migliorata. Nelle altre classi troviamo dei risultati simili a Felsberg che raggiunge dei risultati leggermente migliori (figura 15).

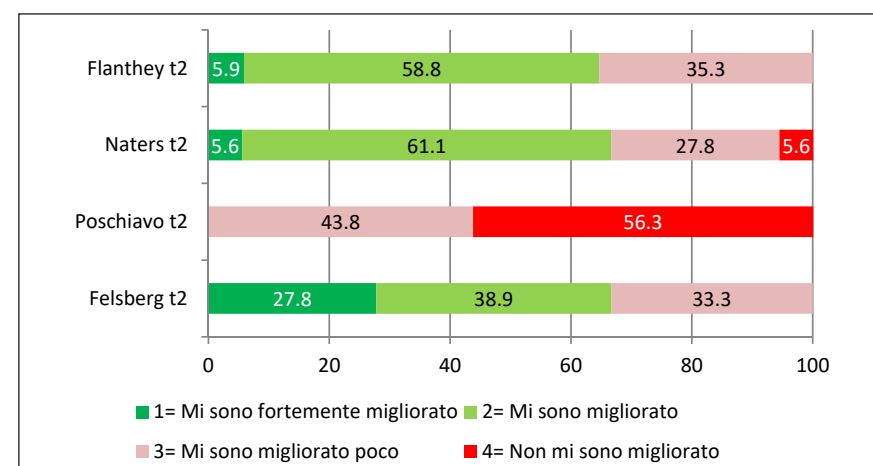


Figura 15: Miglioramento delle competenze linguistiche nelle classi del modello bilaterale.

Oltre a chiedere alle allieve e agli allievi di autovalutare il loro miglioramento nelle competenze linguistiche è stato chiesto anche ai docenti di indicare le competenze delle loro allieve e dei loro allievi, sia all'inizio del progetto, sia

alla fine. Da questi dati è stata calcolata una regressione linguistica per analizzare a chi i docenti attribuiscono delle competenze migliori. Dalla tabella 3 si evince che i docenti intervistati attribuiscono delle competenze linguistiche migliori ai bambini e alle bambine provenienti da famiglie con uno stato socioeconomico più elevato.

	Exp (B)
Sesso (ragazze vs. ragazzi)	.796
Stato socioeconomico della famiglia (alto vs. basso)	8.135*
Zona di provenienza della classe (Svizzera latina vs. Svizzera tedesca)	1.185
Background linguistico della famiglia (plurilingue vs. monolingue)	.689
Permanenza nella regione della L2 per un periodo prolungato (sì vs. no)	.665

* < .05; R-quadrato di Nagelkerke = .235

Tabella 3: A chi vengono attribuite competenze linguistiche migliori?

3.10. Sintesi e discussione dei risultati

In sintesi possiamo affermare che il progetto è stato ben accolto da parte dei docenti che ne hanno sottolineato l'utilità per motivare gli allievi all'apprendimento della lingua seconda e l'arricchimento sia linguistico che culturale che un contesto di una comunicazione reale può portare. Inoltre i docenti sottolineano come AlpConnectar permetta di migliorare le competenze tecnologiche degli allievi e delle allieve così come competenze più trasversali come la capacità di lavorare in gruppo. Come punti critici sono stati elencati soprattutto problemi legati alle tecnologie che in buona parte sono stati risolti durante il secondo anno di sperimentazione.

Anche le allieve e gli allievi hanno apprezzato il progetto indicando come questa esperienza gli abbia permesso non solo di migliorare le loro competenze linguistiche ma anche di conoscere regioni nuove e allacciare nuove amicizie.

L'analisi dei questionari ha invece reso un'immagine più diversificata e sotto certi aspetti anche in contraddizione con le affermazioni raccolte dal focus group o dai testi degli allievi.

Per quanto riguarda la motivazione a studiare la lingua seconda si nota come questa sia maggiore nella Svizzera romanda e italiana e meno forte nella Svizzera tedesca – dove è addirittura diminuita durante il progetto. Inoltre i risultati ci indicano che sono soprattutto le ragazze, gli allievi con un background plurilingue e coloro che hanno già passato un periodo prolungato nella regione della lingua seconda ad avere più piacere nella lingua seconda.

Un quadro simile lo si trova anche analizzando gli aspetti interculturali. Anche in questo caso sono soprattutto gli allievi e le allieve provenienti dalla Svizzera romanda o dalla Svizzera italiana ad aver modificato la loro attitudine verso la regione di lingua seconda in modo positivo. Sempre questi allievi sono più concordi nel dire che non basta saper parlare una sola lingua. Particolarmente interessante in quest'ottica è il risultato di Monthey dove la maggioranza ha risposto in modo negativo alla domanda «è sufficiente conoscere la propria lingua?». A Monthey gli allievi sono confrontati giornalmente con un ambiente interculturale dato dalle diverse nazionalità dei bambini presenti a scuola.

Questi primi due risultati ci fanno riflettere sulla posizione della lingua seconda nelle varie regioni linguistiche in Svizzera. La condizione di minoranza nel contesto del territorio elvetico, assieme alla consapevolezza di dover apprendere conseguentemente una seconda lingua sembrano costituire elementi di stimolo all'apprendimento e contribuire a una maggiore apertura allo scambio.

Per quanto riguarda le competenze linguistiche i risultati ci indicano che in generale queste sono migliorate anche se ci sono delle differenze fra le classi. Spicca in modo negativo il risultato di Poschiavo dove più della metà afferma di non essere migliorato. Interessante è anche il risultato ottenuto intervistando i docenti che indica come essi tendano ad attribuire competenze linguistiche migliori alle allieve e agli allievi provenienti da famiglie con uno stato socioeconomico più elevato. Questo risultato è in linea con altri studi nel campo delle scienze dell'educazione che dimostrano come lo stato socioeconomico della famiglia influenzi le prestazioni scolastiche dei bambini (OECD, 2014; Felouzis & Charmillot 2017; Baumert et al. 1999).

In generale bisogna comunque dire che i risultati ottenuti si basano su un numero limitato di classi e non permettono la generalizzazione. Nel prosieguo del progetto andranno raccolti ulteriori dati per approfondire i risultati finora ottenuti e per permettere altre analisi utili a capire meglio l'impatto di AlpConnectar.

Bibliografia

Alli, E. (2006). *Die Schweiz in einem Buch*. Sprachen und Kantone. sbook.ch.

Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: Utet.

Baumert, J., Klieme, E. et al. (1999). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen – Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternbefragungen*. Verfügbar unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf> [27.06.2017]

Dausend, H. (2014). *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen. Ein methodischer Ansatz für die Grundschule*. Tübingen: Narr.

Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.

Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). *Schulische Ungleichheit in der Schweiz. Social Change in Switzerland*. Verfügbar unter: <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1096> [19.09.2017]

OECD (2014). *Bildung auf einen Blick 2014: OECD Indikatoren*. OECD Publishing.

Saudan, V. (2003). *Approche communicative et pédagogique des échanges. Apprendre une langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'exemple des capacités interactionnelles*. Université de Bâle: Acta Romanica Basiliensia (= ARBA 15), Romanisches Seminar.

Schönenberger, M. (2016). Bildungspolitik, nicht Wissenschaft. Zuerst Englisch? Oder doch zuerst Französisch? Gar nur eine Fremdsprache in der Primarschule? Vielfältig sind hierzu die Meinungen. Wissenschaftlich untermauern lassen sie sich kaum. NZZ, 07.01.2016, S. 15. Verfügbar unter: <http://www.nzz.ch/schweiz/bildungspolitik-nicht-wissenschaft-1.18673106>

Troncy, C. (dir.) (2015). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses Universitaires.