
Motivation to learn German: a comparison between teaching methods

Does the CLIL method have an impact on primary class pupils' motivation of L2 compared to traditional L2-learning?
To what extent?

Under the supervision of Ms. Stephanie Möckli Buchs

Bachelor thesis from

Hue-Lan Freimann

HueLan.Freimann@studentfr.ch

Tess Polikowski

Tess.Polikowski@studentfr.ch

Acknowledgements

We would like to express our sincere thanks to those who supported us during the research. We give our warmest thanks to our supervisor Ms. Stephanie Möckli Buchs, whose advice carried us through this work. We would like to acknowledge Ms. Evgeniya Pfenninger for pointing out relevant literature and Ms. Alice Bracher for her support in the organization of the data collection. Thanks should also go to Ms. Tania Manelia, because she made her class available for our data collection and took the time to answer our interview questions. Finally, we express our appreciation to Mr. Marc Polikowski, Mr. Christian Freimann, Mr. Mauro Masoch and Ms. Evelyne De Icco for reviewing our paper.

Abstract

Forced to acknowledge that many French-speaking students don't like learning German, we wanted to dig deeper into that lack of motivation. The CLIL method, elaborated in the 1990's by researchers to answer the demand of promoting bilingualism in Europe after globalization brought with it growing language diversity, seemed to offer a solution. Indeed, it focuses not only on language but also on another non-linguistic discipline. The possibility to learn with authentic material and in a setting close to what university students experience is supposed to increase the attractiveness of the language. Therefore, we compare in this study the motivation of in average 11 years old pupils to learn German with a traditional method and with the CLIL method, using a mixed-methods design. The results suggest that children might feel slightly more motivated in a CLIL-setting but also need time to adapt to the new concept.

Keywords: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL), MOTIVATION, TEACHING METHODS, GERMAN, SWITZERLAND

Table of contents

Acknowledgements	2
Abstract	2
Table of contents	3
1. Introduction	5
PART 1 - THEORETICAL CONTEXT	7
2. Motivation	7
3. CLIL: Concept clarification	8
3.1. History of CLIL	8
3.2. Definition	9
3.3. Advantages and issues of CLIL	10
3.4. Current status of CLIL	13
3.5. Variety of CLIL	14
4. Language teaching methods	15
4.1. Traditional L2 lessons (in canton Fribourg)	15
4.2. CLIL L2 lessons	16
PART 2 - EMPIRICAL RESULTS	18
5. Methodology: mixed methods	18
5.1. Research question and hypothesis	18
5.2. Design	18
5.3. Participants	19
5.4. Data collection	20
5.5. Data analysis	21
6. Presentation of results	21
6.1. General comparison	21
6.2. Types of motivation	25
6.3. Interest for the content in CLIL-lesson	28
6.4. The mother tongues influence	29
7. Interpretation of the results	31
7.1. Discussion of the general comparison	31
7.2. Discussion of the types of motivation	33
7.3. Discussion of the mother-tongue's influence	34
7.4. Limitations	35
8. Conclusion	36

9.	References	38
10.	List of tables and figures	41
11.	Selbstständigkeitserklärung	42
12.	Appendixes	43
12.1.	Interview	43
12.2.	Questionnaire first intervention	44
12.3.	Questionnaire second intervention	45
12.4.	Questionnaire theoretical aspects	46
12.5.	Observation grid first intervention	47
12.6.	Observation grid second intervention	48
12.7.	Data in excel charts	49
12.8.	Coding	51
12.9.	Canevas first intervention	52
12.10.	Canevas second intervention	53
	<i>"Material for first intervention"</i>	54
12.11.	Wortschatzliste	55
12.12.	Memory	56
12.13.	Arbeitsblatt	57
	<i>"Material für second intervention"</i>	58
12.14.	Wortschatzliste	59
12.15.	Arbeitsdossier	60
12.16.	Arbeitsdossier Lösungen	61
12.17.	Arbeitsblatt	62
12.18.	Beispiele Komparativ - Superlativ	63

1. Introduction

"Pourquoi les Romands sont-ils des brêles en allemand ?" (San Martin, 2021), "Les jeunes Alémaniques plébiscitent le séjour linguistique, boudé par les Romands" (Milasevic, 2023), "Junge lernen lieber Englisch anstatt Deutsch und Französisch" ("Junge lernen lieber", 2015), that is what the press relates from the representations of German in the "Romandie", the French-speaking part of Switzerland. As we undoubtedly can see, many teachers in the Romandie as well as many students don't like teaching nor learning German. At cause, the impression of the difficulty of learning that language, according to the head of Human Resources at the Geneva Public Education Department ("Les profs d'allemand", 2016). During our internships, both of us made the same observation as the articles from the newspaper "Blick" or "Radio Télévision Suisse". It is a topic that is often discussed, but rarely solved. In an interview at the daily news report, François Grin, a professor from the university of Geneva specialized in the economics of linguistics, states that bilingual classes are one of the most efficient and effective ways to learn a language (Rochebin, 2018, 14:00). Therefore, we asked ourselves if a bilingual, hence a different teaching method from what is conventionally used, would improve the attractiveness of learning the second language, namely German, French or English, in Switzerland. Studies have already shown that "students enjoying a CLIL [Content and Language Integrated Learning] experience were significantly more enthusiastic than those in traditional EFL [English as a Foreign Language] classrooms" (Lasagabaster, 2011, p. 14), although the cause for the higher motivation is often uncertain (see Sylvén & Thompson, 2015, p. 45). Most of the research has been conducted with English as vehicular language, while our interest lays on the effectiveness of CLIL with German as the second language with children of the bilingual canton Fribourg in Switzerland.

The aim of this study is therefore to determine the effect of a bilingual teaching method on children's motivation to learn German, the partner language. We will compare learner's motivation in conventional German lessons and in lessons characterized by bilingual teaching, applying the CLIL method. This leads us to the following research question: Does the CLIL teaching method have an impact on primary class pupils' motivation of L2 compared to traditional L2-learning? To what extent? To answer the question, a mixed method design will be used, meaning quantitative as well as qualitative data will deliver the sought information, through two questionnaires in the first case, an interview and an observation grid in the second. Excel is the tool used in the data analysis.

The paper is divided in two parts, starting with the theoretical foundations. In a first chapter, we will clarify the well-known but also wide notion of motivation. The second chapter will be

dedicated to the CLIL concept and its place in the Swiss policies. In the last chapter, it will be elucidated how lessons for the second language (L2) are traditionally taught in the canton Fribourg and to what extent they differ from CLIL lessons. Secondly comes the empirical part, where the methodology and the results will be presented. Taking all this into consideration, we will follow with a discussion of our results, come back to our research question and conclude with a look ahead.

PART 1 - THEORETICAL CONTEXT

2. Motivation

As we want to capture the impact of different teaching methods on motivation, we firstly need to define what we mean by motivation. Indeed, the concept of motivation is rather abstract and very difficult to measure. It must be stressed that "[der Motivationsbegriff] sich *nicht* auf eine fest umrissene und naturalistisch gegebene Erlebens- oder Verhaltenseinheit bezieht, sondern in gewisser Weise eine Abstraktion ist" (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, p.16). The problem that occurs with the concept of motivation in research projects is pointed out in many publications. As Dörnyei and Ushioda (2011) outlined in theirs, the "motivation concept" interests many researchers but also represents a challenge when it comes to the operationalization. Indeed, not only is it an abstract and therefore non-observable construct, but it is also dynamic, inconstant and multidimensional (see p.197). To take up that challenge, we look at motivation theories from which we'll be able to derive indicators.

First, let's look at the definition suggested by Rheinberg and Vollmeyer (2019):

"Motivationspsychologie befasst sich damit, Richtung, Dauer und Intensität von Verhalten zu erklären." (p. 13)

In that short and vague phrase, which the authors analyze more in detail in the rest of their work, three dimensions are distinguished. Not only does a motivated person show an intense behavior in one direction, but they must be perseverant over time. Yet, we will focus on the intensity and the direction, as only a longitudinal study can make a statement about the perseverance. As a complement to the broad concept of intensity, we need to supplement with another theory.

One of the most famous theories of motivation was founded by Edward L. Deci and Richard Ryan (1993). Indeed, the theory of self-determination is taught in many of the schools and universities of psychology and pedagogy. The authors distinguish extrinsic from intrinsic motivation. Extrinsic motivation is driven by external or intrapsychic impulses such as promises, threats or even rewards, whereas intrinsic motivation is considered as curiosity, exploration, spontaneity and interest, which are all natural internal rewards. An approach that is always taken into account is the social environment. It supports the behavior of intrinsic motivation insofar as it maintains the need for competence and autonomy (ibid., see p.230). In the past, it was assumed "dass die Kombination beider Motivationstypen negative Konsequenzen für

die intrinsische Motivation hat. Spätere Studien zeigten allerdings, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation eher aufrechterhalten als schwächen" (ibid., p.226). As we see, the extrinsic motivation and its occurrence can by all means be self-determined and can have a positive outcome. According to the self-determination theory, three main needs contribute to extrinsic as well as to intrinsic motivation: effectance, autonomy and social relatedness. The authors assume that people act and pursue goals in order to satisfy those three needs. If we reverse the theory, we suppose that people who feel competent, autonomous and affiliated do also feel motivated. Falko Rheinberg and Regina Vollmeyer (2019) defined the term motivation through a perfectly illustrated example:

"Als zugehörigen Situationsprototypen kann man sich eine Person vorstellen, die höchste Begehrllichkeiten unmittelbar vor Augen und in greifbarer Nähe hat, gleichwohl noch etwas tun muss, um zugreifen zu können." (p.14)

So generally, it can be said, when a human with its behavior pursues an aim, they are considered as motivated since they act intentionally and align an immediately satisfying experience or a long-term result of action.

3. CLIL: Concept clarification

3.1. History of CLIL

Teaching content in a foreign language is far from being a recent practice. From the second century BC onwards, the Greek taught in their language also to the non-Greek-speaking population. During the expansion of the Roman Empire two thousand years ago, families in Rome taught Greek to their children to ensure them access to higher education and professional opportunities (see Coyle et al., 2010, p. 2). Later on, during the Middle-Ages, Latin had the status of a Lingua Franca, especially in the educational context (see Haataja, 2007, p. 5). However, from the Antiquity onwards, that kind of education has always been dedicated to an elite or forced on learners who didn't have a choice but to study in a foreign language.

In the middle of the 20th century, bilingual education existed in specific European areas, where two languages are used. Still, only few children had access to this kind of teaching (Eurydice & European Unit, 2006, p. 7). As will be explained more in detail in the next section, the teaching method called "content and language integrative learning", CLIL for short, differs in some points from simply teaching content in a foreign language. This approach was conceived by researchers in the 1990's in response to the demand of the promotion of multilingualism in Europe (see Gabillon, 2020, p. 9). In fact, "globalization and the forces of economic and social

convergence have had a significant impact on who learns which language, at what stage in their development and in which way" (Coyle et al., 2010, p. 2). So, it was the changing political, economic and demographic context in Europe that provoked reflection around language policies, as expectations concerning language proficiency were not met. Although bilingual schools already existed in the 20th century in Europe, the CLIL method was inspired by Canadian immersion projects (see Pérez et al., 2016, p. 487). It means that, "although CLIL's origins in Europe might make it historically unique, this does not necessarily make it pedagogically unique" (Cenoz et al., 2013, p. 244). Thus, many concepts can be understood as CLIL.

Christine Le Pape Racine (2006) explains that, in the 21st century, we more than ever need multilingual schools, as the number of children growing up with two or three languages increases. The job market selects individuals who master languages, which means that monolingual education systems create social inequalities. Fortunately, many teachers, researchers, and policy makers initiate projects to give younger children access to bilingual education. We will come back on the state of those policies in Switzerland in chapter 3.4.

3.2. Definition

As the CLIL concept is rather recent and continuously evolving, there is no final definition yet on which all authors agree. However, there are aspects that are frequently mentioned and one specific author, Do Coyle, who is regularly cited. Do Coyle and her co-authors argue that CLIL is a "dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language" (Coyle et al., 2010, p.1). The core of the concept is the "equal attention [given] to content and language" (Dalton-Puffer, 2011, p. 183). The use of a language in a content environment is being learnt differently. There are still the four skills (reading, listening, speaking and writing), but the difference is that these skills are being used in order to learn new information and to understand the content of the subject (Deller & Price, 2013, p. 6). Still, CLIL might share some basic characteristics with other bilingual project, but the main difference is that CLIL programs are content driven (see Coyle et al., 2010, p. 1).

Dalton-Puffer (2011) mentions that CLIL could rather be called CEIL for content-and-English integrated learning (see p.83). She justifies this by saying that CLIL is about the use of a common language in order to communicate with speakers of different mother tongues. Nowadays, English is a typical Lingua Franca and therefore mostly used for CLIL programs. Additionally, the learners need to develop literacy skills in their first language before attempting a CLIL program, which is the reason why CLIL is mostly conducted in the secondary level (see Dalton-Puffer, 2011, p. 183). However, there are several authors, like Coyle, Hood and Marsh (2010) for instance, who clearly claim that CLIL does not only include the English language, but

suggest it instead with LOTE, languages other than English, such as Asian or European languages. CLIL programs in border areas where two languages are spoken undertake a collaborative sharing of both languages (ibid., see p. 9).

3.3. Advantages and issues of CLIL

A first argument for the implementation of CLIL lessons is that they offer a solution to so called language problems that emerge in regions where the language of instruction is not the mother tongue of most learners (see Coyle et al., 2010, p. 6). We might immediately think of sub-Saharan countries, where many heritage languages are spoken, but only one European language is used at school. Furthermore, if we examine some classes in the canton Fribourg, they are not far from being as much heterogenous. Beside that opportunity to use CLIL to address all students in multilingual classes, our research focuses on another aspect, namely that CLIL is also a solution to the demand of promoting bilingualism (ibid., p. 7), which is driven by the force of globalization, as has been pointed out in subchapter 3.1. Not rarely do European students choose an institution for tertiary education in a different linguistic region than their own, but many do also move to find a job that fulfils their expectations. CLIL lessons provide the opportunity to prepare for future studies and employments, as the settings are much closer than with traditional language lessons (Deller & Price, 2007, p. 7). In fact, CLIL puts pupils in the same positions as students taking university courses in a foreign language, using authentic material, which leads to the second argument.

It is often claimed that content gives a purpose to language learning (see Bruton, 2013, p. 590), which some authors presume will increase the motivation, because "only a minority of young people have an interest in words for their own sake" (Deller & Price, 2013, p. 7). That means that most children get bored from revising and drilling vocabulary and grammar over and over. The impact of different teaching methods on motivation is precisely what we shall find out in the present research.

Another factor to consider is that thinking in a different language can help understand the content (Coyle et al., 2010, p. 10). Indeed, explaining a notion in a second language might sometimes enable the student to conceptualize it differently. Putting together the aspects that are understood in the first and then in the second language gives the student the whole picture, whereas in only one language, some information may be missing. CLIL is one of the bilingual education models that allows the use of two languages. Furthermore, different kind of intelligences are fostered on the contrary of the conventional lessons, where only the linguistic intelligence is required (Deller & Price, 2013, p. 7).

Additionally, advocates of the CLIL method see it as more efficient, because what usually takes two different lessons is taught in only one (see Bruton, 2013, p. 588). Time will certainly not be saved in the first months after the implementation, since classroom language and chunks related to instructions must be acquired and drilled before they are used spontaneously. Even so, that argument becomes more and more valid with time.

At last, we can quote González Rodríguez and Borham Puyal (2012), who examined the impact of literature in CLIL contexts on intercultural competences and who argues that students "become interculturally competent as they explore a topic from foreign viewpoints" (p. 110). Thus, the use of authentic material in CLIL contexts would not only increase motivation and prepare for the future, but also improve intercultural understanding, a competence that is mentioned in the study plan of French-speaking Swiss cantons (see CIIP, 2016, Formation Générale [FG] 25).

Despite all its assets, some will advance that "CLIL is not a panacea" (Dalton-Puffer, 2011, p.195), but comes rather with issues. As already mentioned in the previous chapter, "CLIL is often referred to as an `umbrella` term that includes many variants and/or a wide range of different approaches" (Hondris et al. 2007; Marsh 2008, cited in Cenoz et al., 2013, p. 246). According to this statement, almost every activity in L2 such as school tasks, family stays, international projects or everyday activities, can in a way be considered as CLIL. Therefore, it makes it hardly impossible to list characteristics so that CLIL can be defined and used equally all over the world. As a result, there are no guidelines, no teaching resources, no general pedagogical tools nor any established theoretical constructs for teachers who want to teach with the CLIL method (see Cenoz et al., 2013, p. 246). Compared to immersive lessons, where teachers thoroughly use materials for native speakers, in CLIL lessons the material is developed by their own (see *ibid.*, p. 253). The consequence is that schools undoubtedly just can offer what they have to offer according to their possibilities, rather than what is really needed or asked (see Bruton, 2013, p. 590-591).

Concerning the teachers, the CLIL concept requires adequate content and language competences of a teacher, since it is focused on both aspects. The outcome of the study of Hoare (2010) in Hongkong shows that the English teachers could only cope with a small amount of the content and the subject teachers were not capable to teach the content in L2 English (see Bruton, 2013, p. 591). One consequence of this issue is that either the content or the language suffers and is treated too little and, above all, too imprecisely (see Dalton-Puffer, 2011, p. 196). In the vast majority of time, primary teachers do not have any foreign language or language pedagogy qualifications but are rather generalists. Even bilingual teachers do not necessarily have the general and specific capacity of a subject in a foreign language to teach interactively

and to an adequate level. So, the underqualification in L2, which was also vigorously discussed in 2015 (Kälin, 2015) is a huge problem and hinders the content development as well (Bruton, 2013, p. 591-593).

Additionally, the classrooms are set up for lessons taught in the first language and therefore do not offer a suitable atmosphere for CLIL lessons (see Cenoz et al., 2013, p. 252). This is also advanced by Dalton-Puffer (2011):

"CLIL classrooms share a great deal more with traditional language lessons than a partisan look would make one believe and that CLIL cannot therefore be expected to prepare learners for other situational contexts in any direct way." (p.195)

As we look at the language part of CLIL, students of secondary school level or higher often claim that the content taught in L2 is not close to life. This problem often stems from the fact that the topics treated in school are so specific that they never really come up in a daily conversation (see Bruton, 2013, p. 590f). Additionally, mistakes in CLIL lessons are rarely corrected. This means that the students need to be self-regulated to actively drill the morphosyntactic parts of a foreign language (see Dalton-Puffer, 2011, p. 194). Moreover, a complicated and unfamiliar subject with an unclear instruction might prevent the language processing, mostly because the teacher takes over the role of a subject expert. It is also known that technical subjects lead to the least interaction. Not only the English taught in an English lesson, but also the primal level of English of the students matters in order to develop an appropriate level in the different subjects being taught (see Bruton, 2013, p. 592-594).

Speaking of the content part of CLIL, there are also some upcoming issues. Authors claim that the content taught in a foreign language might not be the same as in L1 since an adequate level of the L2 is required. In addition, the content in a foreign language is harder, so that students who never experienced CLIL lessons receive lower grades. Yet, it depends on the subject as well: for example, in Turkey, experts excluded math and science for being taught in CLIL constructs since the students did not obtain a sufficient level for the university entrance. Consequently, the authors speculate that if pupils do not already have a certain language level, they will not be able to manage the content and will not develop the required level of the subject matter since the content will also become more and more complex (see Bruton, 2013, p. 590-594). Alongside the content, the culture applies as well and it is hotly discussed whether it should be included or not. On the one hand, the culture should not be associated with a single nation, on the other hand, culture is nevertheless more and more included in CLIL lessons (see Bruton, 2013, p. 590-592).

A last counterargument to consider is that some see no coherent reason why people should feel more motivated to learn the second language through a content they like or vice versa. Instead, it is common knowledge that marks or academic achievements are more of a motivation (see Bruton, 2013, p. 591).

To sum up, as the underqualification of teachers, the lack of resources and teaching material are not directly linked to the effectiveness of the CLIL method itself, and the lower grades only arise because our educational system is based on performance, the issue about the language learned in CLIL lessons being not close to life is the only one really remaining important for our research. On the other hand, cultural competences, future opportunities, promotion of multiple intelligences and supposedly higher level of motivation encourage academics to investigate the CLIL method deeper.

3.4. Current status of CLIL

The European Union encourages initiatives that seek bi- or multilingualism, because mastering languages facilitates professional mobility and cross-cultural understanding. According to the report of the European Commission, CLIL is part either of a pilot project or of the regular school system in 21 out of the 27 member states (see Eurydice, 2006, p. 13). Nonetheless, the professor of linguistics of Vienna university Christiane Dalton-Puffer (2011) claims that only Spain and the Netherlands invested into the implementation of CLIL, which includes teacher education, resources, research, and so on (see p.185).

Switzerland not being part of the Union, the small country is not officially under the European guidelines. Still, as globalization and the job market don't stop at the borders, our country is equally concerned by the demand of multilingualism, especially having four national languages. According to Aline Bieri (2018), "there are no national CLIL programs in public school during compulsory education (grades 1-9), and those schools who employ CLIL are mostly grass-roots movements based on individual initiatives" (p. 93). In fact, teachers of the canton Fribourg can launch bilingual projects, from simple mail exchange with a class of a different language region to teaching a whole subject in the partner language. The canton even supports those committed teachers, financially and organizationally. Even so, the responsibility of promoting the second language in public education lays on them, although they already have their plates full. Besides, not many teachers master both languages well enough to initiate those projects. That explains why only few exist nowadays. On the national level, only "Gymnasia" offer opportunities to do a bilingual "Matura" diploma, but as we speak of tertiary education, partial immersion is still addressed to an elite (see Le Pape Racine, 2006, p. 18). In the bilingual canton Fribourg, the bilingual pilot projects implemented at the primary level are

struggling to take off due to languages policies tied by budget constraints (see Le Pape Racine & Ritter, 2015, p. 4).

3.5. Variety of CLIL

CLIL is a very flexible concept and therefore there's a large variety of possible implementations. Coyle and co-authors (2010, p.15) distinguish two main models of CLIL: first, the extensive and second, the partial instruction through the vehicular language. In the extensive model, the vehicular language is almost always used and there are very few switches made in the first language. The partial model is more project-based and the vehicular language is only used in a limited manner. Consequently, it can be said that CLIL includes a wide continuum between two extremes. The first extreme is the traditional language lesson, where there is no focus on content at all, yet the language is rather the learning object. On the opposite, in immersive lessons there is no focus on the language at all as it is the tool of communication, with over 50% explained in a foreign language or L2 (Haataja, 2007, p. 6). This indicates that everything situated in between the two extremes can be called a CLIL lesson, with more or less focus on language and content, as long as both are considered as learning objects. To distinguish CLIL from immersion programs, the author Marsh (2008) argues that whereas CLIL focuses on content and language, immersion programs are only content driven (p. 235). One of the shared objectives of CLIL and immersive programs is that they do not obtain a native-like second language but rather an advanced level where the language gains functionality (Cenoz et al., 2013, p. 249).

For the lessons in which the data is collected, we decided to allow ourselves some switches between French and the second language, German. There are two main reasons for that. On the one hand, at the moment of the data collection, the class will only have three years of German instruction. On the other hand, the CLIL lessons are set up once, so it does not make sense to spend time on learning the classroom language. Nevertheless, there will be a strong focus on language as we want to measure motivation regarding the second language, and not regarding the content of the CLIL lesson. We will situate our project quite in the middle of the language-content continuum.

4. Language teaching methods

4.1. Traditional L2 lessons (in canton Fribourg)

As our analysis is based on a comparison between two teaching methods, we need to define some criteria in order to distinguish them clearly. In a first subchapter, we will elucidate how German language lessons are traditionally taught in the canton Fribourg, whereas the second subchapter is destined to the CLIL lesson as we will implement it in our research.

The second language (L2) is defined as the first foreign language learned at school. In the case of Switzerland and since the new model that comes with HarmoS is in place, so around 2010 depending on the canton, the L2 is taught at the beginning of the second cycle, in the 5H (3rd grade). In Europe, the L2 is usually a national language or a Lingua Franca but can also be a minority language (see Eurydice & European Unit, 2006). The canton Fribourg is divided in a French-speaking part, where German is being taught as the second language, and in a German-speaking part, where French is being taught as L2. Yet this is not the case for every canton in Switzerland since they all have individual regulations. Indeed, some cantons like Zürich, Lucerne or Nidwalden chose English as the second language and French as the third.

In canton Fribourg, it is mandatory for the teachers to use the official textbooks: *Der grüne Max* and *Junior* to teach German and *mille feuilles* to teach French. While *mille feuille* uses a rather modern methodology based on a course which ends up in a task, the two other ones are constructed in a more traditional manner, with thematic units following one another. In each unit, vocabulary, grammar and the four language skills are practiced in alternation and structured around themes such as greetings, travelling, family, food, and so on. Manuals count on the possibility to "carry out small projects that allow them to talk about themselves and their surroundings" (own translation, Pistorius et al., 2017, p. 6) and to imagine a realistic setting – "comme dans la vraie vie" (ibid.) – to provoke motivation. However, content is only discussed very superficially, if at all, therefore children do not learn new content in the traditional lessons.

According to the teacher's commentary for grade 8 (Junior), developing communicative skills is the main goal of second language instruction at school:

"Le développement de compétences communicationnelles est toujours au premier plan, l'apprentissage du vocabulaire et le développement de la prononciation étant à son service" (Pistorius et al., 2017, p. 5).

So, all activities, including vocabulary, grammar, listening comprehension, and so on, aim at enabling pupils to communicate with native speakers. To this end, teachers are to use the main

manual, the workbook and the glossary, but also flashcards, games and posters (see Pistorius et al., 2017, p. 7). Pupils exercise the writing and reading of letters and postcards, practice speaking in dialogues or monologues and listen to radio transmissions for example. Those exercises contain information about an imaginary correspondent or an imaginary weather forecast. Therefore, learners only focus on the construction of the language: the information that the language conveys has no significance in the final evaluation, nor has it for real life.

4.2. CLIL L2 lessons

As will be explained further in chapter 5, we planned and conducted the two interventions – meaning the traditional lessons and the CLIL lessons – ourselves. To guide our planning, we followed the 4Cs principles (see Coyle, 2005, p. 5). Content (1), at first, must lead the way in our instruction, otherwise we fall back into traditional lessons. One criterion for content would be that teachers must have a content-driven objective for the lesson and that pupils must be able to show they have acquired knowledge or skills regarding the content. Communication (2) does not happen in a realistic but in a real setting. Unlike in traditional lessons, there are very few fictive situations in which the second language is used. Cognition (3) must be considered as learners are not filled with information but actively construct it by themselves. Rules and lists aren't simply given and learned by heart, but are discovered, guessed and verified by pupils. Finally, culture (4) as international understanding is also an important aspect of the CLIL concept but can be widely interpreted.

Our criteria are summed up in the following chart:

Table 1: Criteria for traditional and CLIL language teaching methods

Criteria	CLIL language method	Traditional language teaching method
CONTENT		
Lesson is structured around topics such as greetings, traveling, family, food, etc. which are focused on the learning outcome of the language (the language is in focus)		X
Lesson is structured around a school subject and the functioning of the language (both cognitive and linguistic skills are in equal focus)	X	
COMMUNICATION		
The L2 is mostly used in ...	Group work, plenum sessions	speaking exercises
The L2 is used in classroom authentic communication	mostly	sometimes
The L2 is used in order to understand or deepen the content	mostly	rarely
SECOND LANGUAGE		
The L2 is structured around a school subject and will emerge through it	x	
The learning of the L2 is structured around a topic that is conducive to learning the language		x
The L2 is scaffolded	x	x

PART 2 - EMPIRICAL RESULTS

5. Methodology: mixed methods

5.1. Research question and hypothesis

The present work investigates the impact of the CLIL method on primary class pupils' motivation of learning the L2 compared to the traditional method used to teach the L2. Our hypothesis is that children feel more motivated to learn German in a CLIL lesson than in a traditional lesson, due to greater authenticity.

5.2. Design

To prove our hypothesis, we needed to investigate some traditional language lessons as well as some CLIL lessons and then compare their effect. As the CLIL methodology is not common to teach German in the canton Fribourg, we decided to teach both lessons ourselves. More details to the implementations of those lessons will be presented below.

Regarding the research design, our first choice went to a quantitative method, thus handing out a questionnaire to the pupils after every intervention. Discussing our idea in a colloquium, we received a lot of inputs and lastly decided to conduct an observation using a grid for both lessons and an interview as well, which might help us to interpret the outcome of the questionnaires better. According to Dörnyei and Ushioda (2011), "the main attraction of mixed methods research has been the fact that by using both qualitative and quantitative approaches a researcher can bring out the best of both paradigms while also compensating for their weaknesses" (p. 205). As for our quantitative analysis the sample is rather small, so the qualitative data is supposed to confirm the results. Another input from the colloquium concerning the use of mixed methods was to pay attention to not overburden ourselves. Gathering more participants for a more representative sample would have meant conducting the intervention in other classes as well and resources would have been too short to do so. For that reason, we addressed the questionnaire to the pupils of only one class. Taking all this into account, it led us to a mixed method design.

Every question of the questionnaire is based on theoretical foundations (see appendix 12.4) such as Deci and Ryan's self-determination theory. For almost every item, children chose one out of four possible answers. Considering the age of the children, we limited the questions to barely twenty. The seven interview questions are similar to those in the questionnaire, but are

open questions addressed to the class-teacher who observes the lessons. Finally, the observation grid serves as framework for the observing researcher, so that attention is paid to the different indicators of motivation.

5.3. Participants

For our investigations, we chose a class that was not used to bilingual lessons with the purpose to achieve the starkest reaction towards the CLIL project. With the support from one of our teachers of the PH Freiburg | HEP Fribourg, it was possible for us to teach in the school Vi-gnetta in a francophone 8H class of 18 pupils with the average age of 11,5 years.

With regards to the school, it must be said that it is situated in the middle of the city Fri-bourg/Freiburg, in an area where many languages are represented. Therefore, its pupils tend to have several mother tongues, which explains why we get over one hundred percent in the graphic. Those mother tongues spoken by the pupils of our sample are listed in the graphic below from the least spoken language to the most.

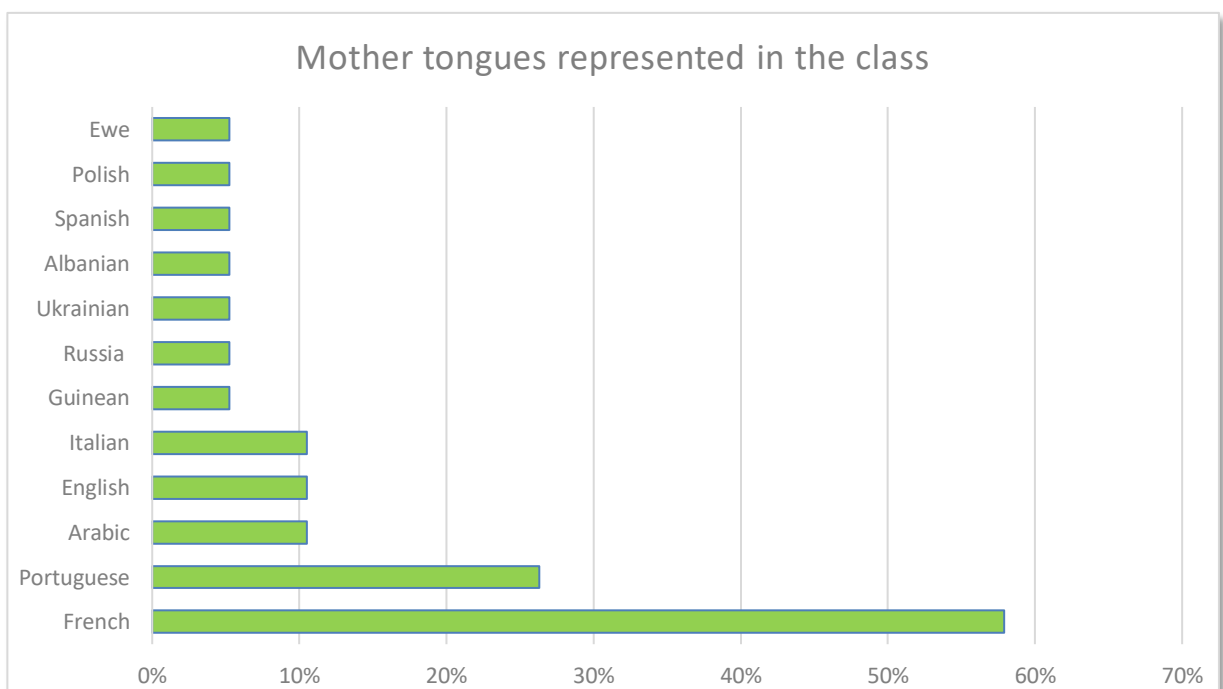


Figure 1: Mother tongues spoken by the pupils of our sample

Some of the most represented languages in this class besides French were Portuguese, Arabic, English and Italian, as can be read from the table below. Seven more languages are spoken by those children, which also indicates that only few of them have only French as their mother tongue. Curiously, there's not a single pupil speaking German at home.

Additionally, since the school has French and German-speaking classes, it comes up with many bilingual projects already. This indicates that the students are passively but constantly confronted with German more than an exclusively francophone school. It also must be mentioned that we didn't meet the pupils in advance to get acquainted, neither has been mentioned the aim of both investigations to them, in order not to influence the collection of the data.

Our investigations have been carried out in such a way that one of us taught the two traditional language lessons as well as the two CLIL lessons and the other person observed, filling out the observation grid. Further, the teacher of the class was present as well during both investigations. Subsequently to the traditional language and the CLIL lessons, the interview with the teacher was carried out in writing and through email correspondence.

5.4. Data collection

The idea of our mixed methods data collection from pupils and the teacher has been approved by the canton Fribourg/Freiburg by the intermediate of our institution. Before the real investigation took place, with the help of our tutor, we were able to carry out a pilot testing with the questionnaire in order to see if a pupil with similar profile to the sample manages to fill it out correctly or if adjustments are required. The date for the two traditional language lessons was set for January 19, 2023, and for the two CLIL lessons at one week interval, for January 26, 2023. Both investigations took place in the afternoon, from 1.40 pm to 3.30 pm with the same teacher, the same class and in the same classroom. In the traditional lesson, the topics "Satzbau" and "Vokabular zum Thema Wetter", proposed from the class teacher and the teaching resource "Junior 8", have been taught in a traditional way, following the teacher's guidelines of "Junior 8". In the CLIL lessons, the topics "Komparativ und Superlativ", which have been linked with a geography subject "Klimazonen", have been taught. The topics "Komparativ und Superlativ" have been set by the teacher but the geography subject "Klimazonen" was chosen by us, above all because it has quite similar vocabulary with the traditional language lesson, namely about the weather. The traditional language lessons are fully based on the teaching method from "Junior 8" with the "Arbeitsbuch" and "Kursbuch", whereas the CLIL lessons are based on various resources from the documentation center at the HEP Fribourg | PH Freiburg, the world wide web and self-created teaching materials. After both investigation lessons, the questionnaire has been introduced and explained in detail so that the pupils could fill it out individually, which took them about 15 minutes. The two questionnaires are the same, except for the two additional questions related to the content, namely the attractiveness of the geography subject.

5.5. Data analysis

In order to analyze the pupil's answers from the questionnaires, the data have been entered into an excel sheet. The answers have been coded into a scale from 0 to 3 to facilitate the comparison. After calculating the median of all participants, the results are compared and presented in the form of graphs for a visual representation. The median has been chosen for most representations because the average cannot be used with an ordinal scale and the mode does not contain as much information. Still, the mode is used to represent the answers to questions being on a nominal scale. Extracts from the observation grids and quotes from the interview are integrated into the presentation of results to refute or support the quantitative results.

6. Presentation of results

6.1. General comparison

The following graphs and quotes give answer elements to the research question, which is about finding out if pupils feel more motivated in CLIL lessons or in traditional German lessons. As nearly the same questionnaires have been filled out after both types of lessons, let's start by comparing the motivation regarding traditional language- and CLIL lessons. The figure 2 below shows all the measured indicators that contribute to pupil's motivation. The median of all participants has been calculated for each item, in order to compare both types of lessons and, therefore, the impact of the teaching method. The transformation into percentages facilitates the interpretation of the results.

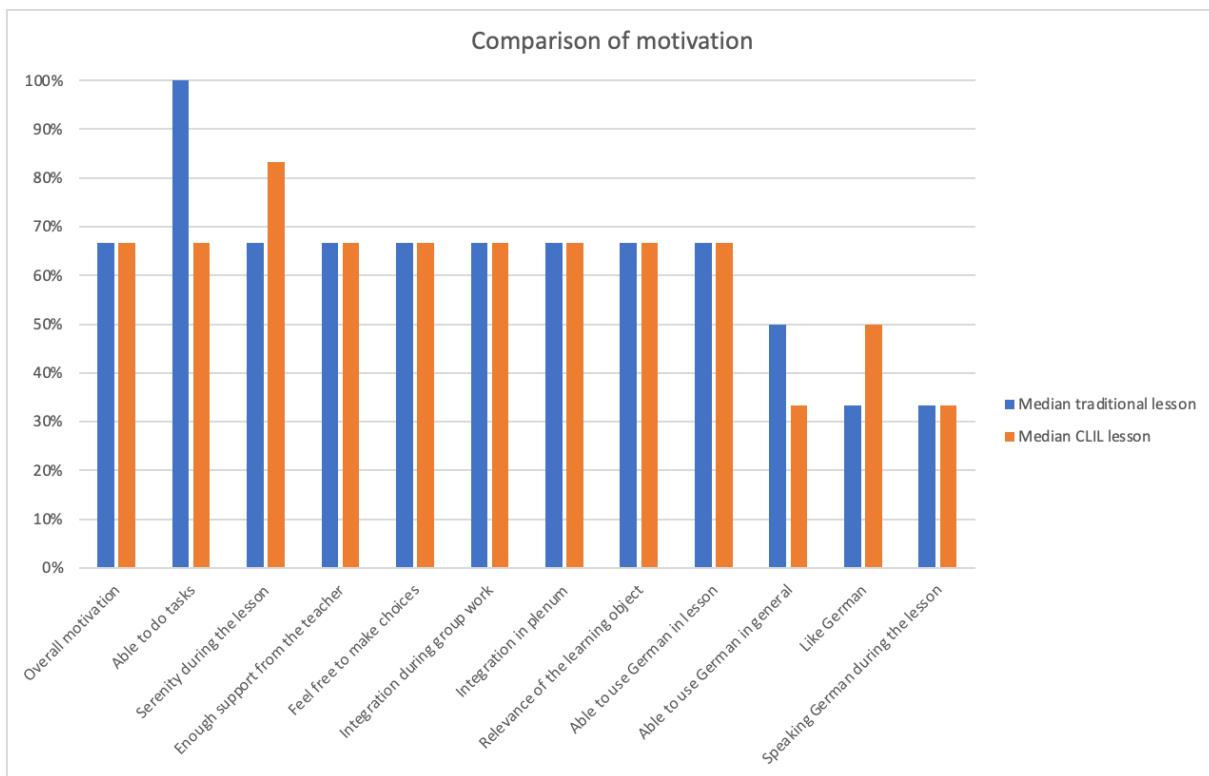


Figure 2: Comparison between pupil's motivation in traditional and CLIL lessons

That first graphic tells us that the motivation of the students is similar in both lessons, as many values are the same, which was also mentioned in the interview with the class teacher Tania Manelia (03.02.2023):

"Ils étaient motivés. Pas sur la durée mais la curiosité a pris le dessus." (Interview 1, l. 9)

Tanja Manelia explains that in both types of lessons the curiosity of the pupils concerning our presence and our different ways of teaching took overhand. On the face of it, she did not notice a substantial difference between both types of lessons.

However, slight differences come out. First, two indicators derived from the sense of self-efficacy suggest a higher motivation during the traditional lessons. One explainable outcome is that pupils felt more competent to complete the task in the traditional language lesson than in the CLIL lesson. It must be outlined here that they are familiar with the tasks of the traditional language-, but not with those of the CLIL lessons. Tanja Manelia was also under the impression, that "les élèves auront besoin d'un temps d'adaptation supplémentaire pour se sentir à l'aise" (Interview 1, l. 60). She adds that, after pursuing the lessons in a setting similar to CLIL, pupils "waren eher motiviert und mithilfe der Chunks haben den Inhalt eher mit wohlgefühl aussagen können" (Interview 1, l. 73-75). Thus, it appears that familiarization with the concept influences the outcome in terms of children's feelings of effectiveness.

More curiously, children seem to feel able to use German during the traditional language lesson as much as during the CLIL lesson but after the latter they felt less able to use the language in general, meaning outside the classroom. The observer noticed that, during the CLIL lesson, « LP [Lehrperson] hat mehrheitlich auf DE [Deutsch] geredet» (OG2) and mentioned the pupils' reaction:

"Am Anfang schienen viele SuS [Schüler und Schülerinnen] geschockt, als plötzlich so viel auf Deutsch gesprochen wurde [...] es war nicht direkt erkennbar, ob die SuS die Anweisung für die Aufgabe verstanden haben oder nicht". (OG2)

The interviewed person confirmed, interpreting the observations, as she knows the pupil better:

"Ein Schüler hat so getan, als ob er die Frage nicht verstanden hat um nicht antworten zu müssen. Damit die LP die Frage auch auf Französisch wiederholt und er dann auf FR [Französisch] antworten kann." (Interview 1, l. 21-23)

The child who pretended not to understand might be using a strategy to cope with the unknown of the situation: does he want the teacher to use French, the language he feels comfortable in? Being immersed in a German-speaking context, pupils may have realized that they cannot work in German as much as they thought in traditional language lessons. It must be stressed that the teacher's language choice is not necessarily linked with the teaching method. Besides, the CLIL method is new to them, and they have not got the time to adapt progressively.

Yet, unlike what the indicators discussed so far suggest, there are two items showing that the motivation in the CLIL lesson might have been higher than in the traditional language lesson: pupils seem to like German more and feel more serene, meaning less stressed of the idea of having to speak in German. It should be recalled that L2 self-confidence, or the "perceived L2 proficiency" is a determinant component of motivation (see Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 43). As the teacher spoke almost exclusively German in the CLIL lesson, the pupils used more German words than in the traditional language lesson as well, imitating the teacher:

"SuS haben mehr DE [Deutsch] – Wörter benutzt/geredet – haben Lehrperson kopiert in der Sprache («drei», «ja» «nein», «tiptop», SuS haben die Wörter auf dem AB immer auf DE gelesen und gesagt, «hinten», «grossen», «absitzen», «Nordpol», «Südpol», «grün», «rot», «blau», etc.)." (OG2).

This outcome overlaps with the observation that, during the CLIL lessons, pupils discussed details concerning the content, for example how thickly a climate zone is drawn on a map. Also, when the pupils had to write own sentences, the focus wasn't on the structure of the sentence but rather on the meaning. The correct sentence structure came automatically with

the meaning, as noted in the observation grid (see OG2¹). In other words, the sense of self-confidence seems higher in the CLIL lessons and reflects intrinsic motivation, as has been outlined in chapter 2. Motivation is manifested in the committed attitude of the children. This result stands in contradiction with their lower feeling of self-efficacy, that is also part of intrinsic motivation.

There is no other evidence insinuating that children would feel more stressed during the traditional language- than during the CLIL lesson. Considering that the pupils felt supported by the teacher at 60%, which equals to "fairly supported", and according to the interviewed person's impression that "les élèves se sentent rassurés et compris. Ils ont osé s'exprimer et demander" (Interview 1, l. 114-115), the teacher should not have been a stressor.

Nothing special can be said about the feeling of belonging and the feeling of being autonomous, which motivation also contains, as they have the same value for both types of lessons and are consistent with the overall motivation that pupils indicated.

¹ Stands for "Observation Grid n°2" that refers to the CLIL-lesson.

6.2. Types of motivation

In view of the self-determination theory of motivation (Deci & Ryan, 1993), the reasons for which individuals show an intense behavior in one direction over a certain period of time can be categorized. Before looking at those reasons, figure 3 shows how many participants actually demonstrated such a behavior, meaning those who were very, quite or a little involved and those who were not involved at all in the tasks of both lessons.

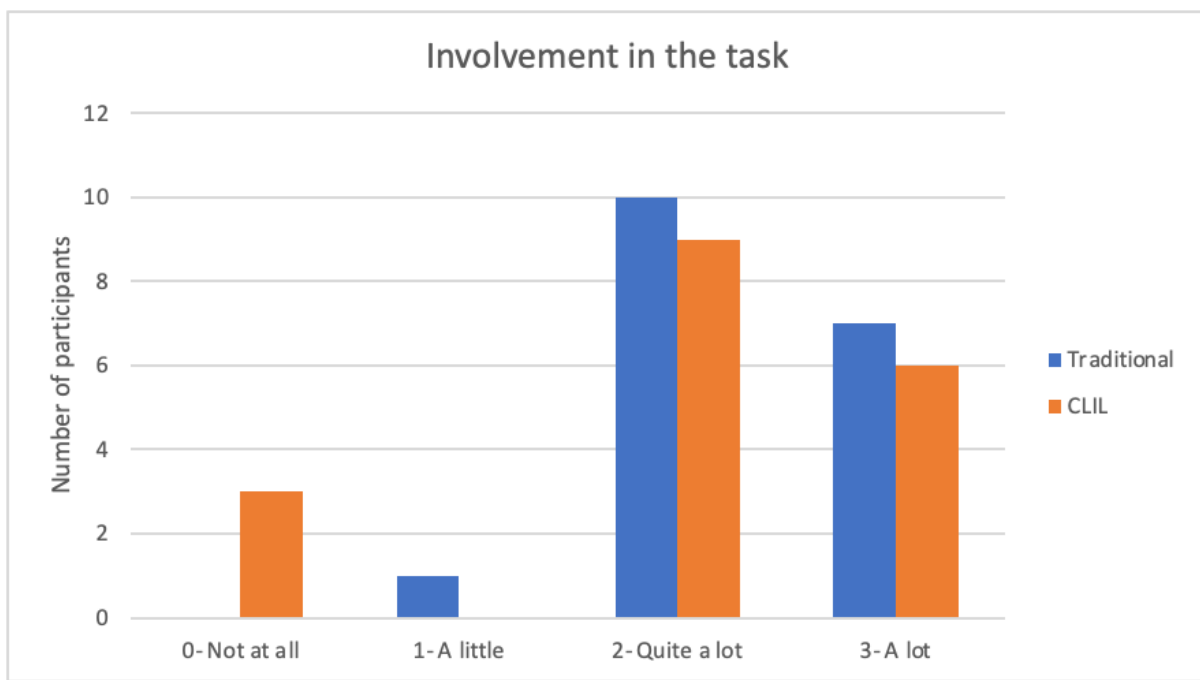


Figure 3: Proportion of involvement in the tasks in both lessons

It can be asserted that participants were overall quite involved in the tasks they were confronted with. Nevertheless, 15% were not involved at all in the CLIL lesson, whereas that percentage comes down to zero in the traditional language lesson. Involvement is not to be mistaken for motivation, because children could have been involved but not motivated, if they were being forced for example.

If we now analyze the data under the scrutiny of Deci and Ryan's theory of motivation which has been detailed in chapter 2, we can distinguish reasons for task involvement that are more extrinsic or more intrinsic. Various reasons are listed up in the ensuing diagram, with the respective proportion of adherence from the pupils. Participants who declared not being involved at all are excluded from this statistic, but their explanations will be considered further.

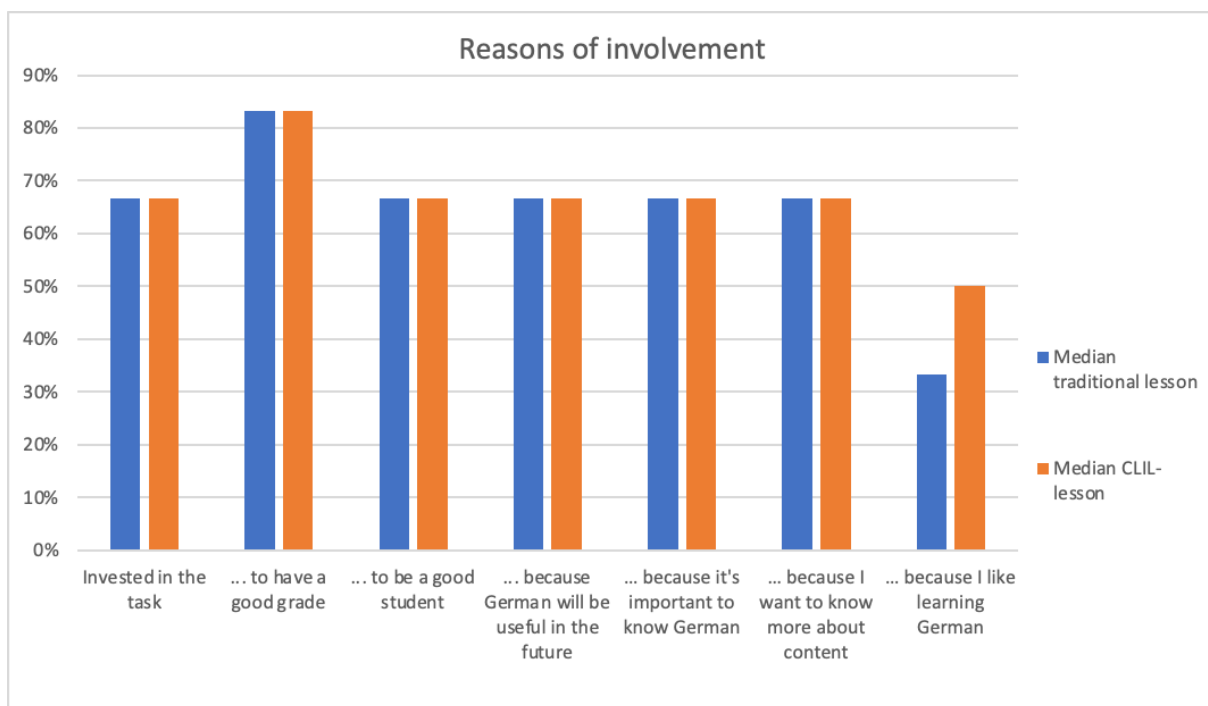


Figure 4: Comparison between teaching methods in terms of the reasons why involving into a task

On this graphic, indicators linked to extrinsic motivation are represented on the left-hand side and the more we go to the right, the more they become intrinsic. In that sense, extrinsic motivation seems to be stronger: the reason why pupils are involved in the task is rather "pour mon bulletin scolaire", "pour mes notes, mon bulletin" or "pour la maitrise qu'on a", [sic], than the fact that German is an appreciated language. This outcome has also been claimed by Bruton (2013) as an issue of CLIL, asserting that students mostly feel motivated because of marks and not because of a content (see chapter 3.3).

Supporting our hypothesis, pupils seem to work a little more due to the attachment for the second language itself in CLIL lessons. It must be noticed that this item is the only difference for the cause of involvement between both types of lessons. This result is consistent with the one showed in figure 2. Thus, we can assert with some degree of certainty that children like German more when taught with the CLIL methodology.

Other reasons mentioned by pupils for learning German mostly refer to travelling and communication (see appendix 12.7, question 13A-g):

- "Pour pouvoir voyager dans des pays allemand"
- "Car l'allemand nous servons si l'on veut aller en Allemagne ou dans un pays où on parle l'allemand "
- "Car j'ai ma famille au grison "

Nevertheless, for some children, intrinsic motivation exists, as they declare they want to learn German "pour apprendre", "pour tout comprendre", "parce que c'est intéressant". For both external and internal factors that pupils mentioned, no difference has been observed between the traditional language- and the CLIL lesson. In other words, the proportion of intrinsic-extrinsic motivation stays stable from one teaching method to another.

Considering the participants who announced that they were not involved in the tasks, the next figure shows the extent to which different reasons were at cause of the non-involvement.

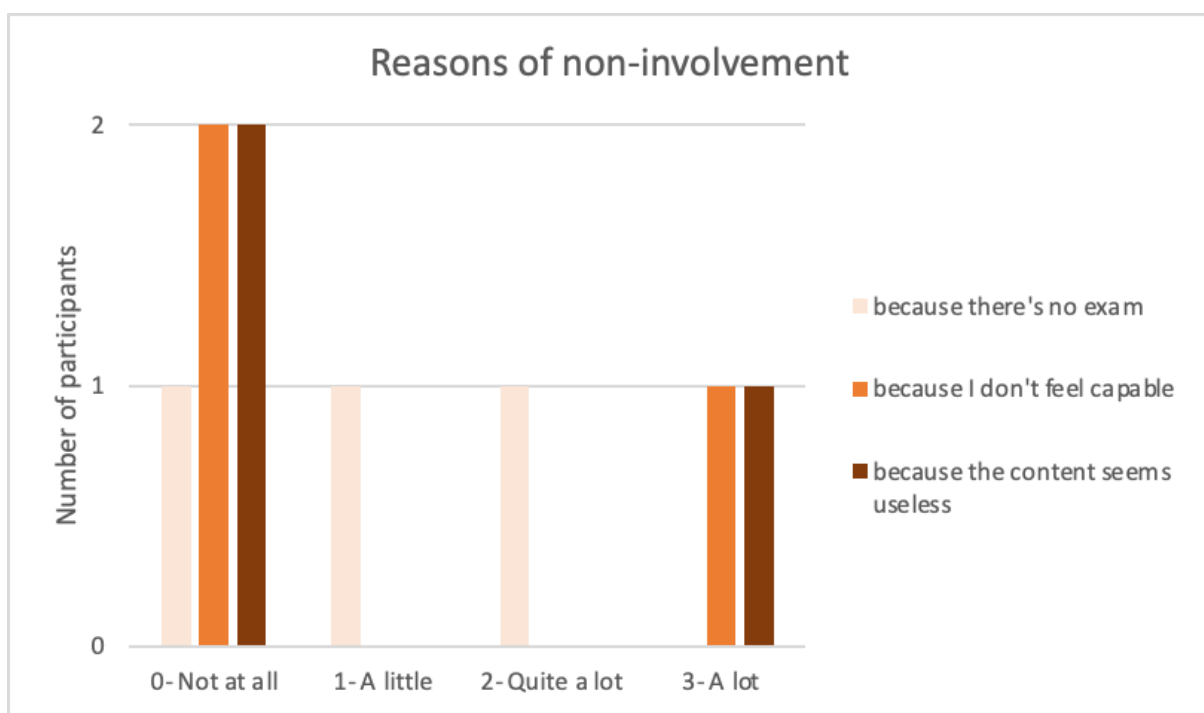


Figure 5: Reasons for not involving in the task in the CLIL lesson

The results reveal that the reasons for not involving in the tasks are quite different from one pupil to another. For some, the low sense of self-competence is at cause, whereas others simply don't see how the learning object is useful. The lack of pressure from an exam is also mentioned but seem less important. No other reasons have been added by the pupils in the open question 13B-g.

6.3. Interest for the content in CLIL-lesson

Since the content is the main difference between traditional language lessons and CLIL lessons, we have represented in a graph whether the pupils liked the topic "Klimazonen" and whether they would like to learn more about it. It must be noted that this topic is one out of many we could have chosen out of, so it is certainly possible that some pupils did not like the subject in general, as many different interests are usually represented in a class.

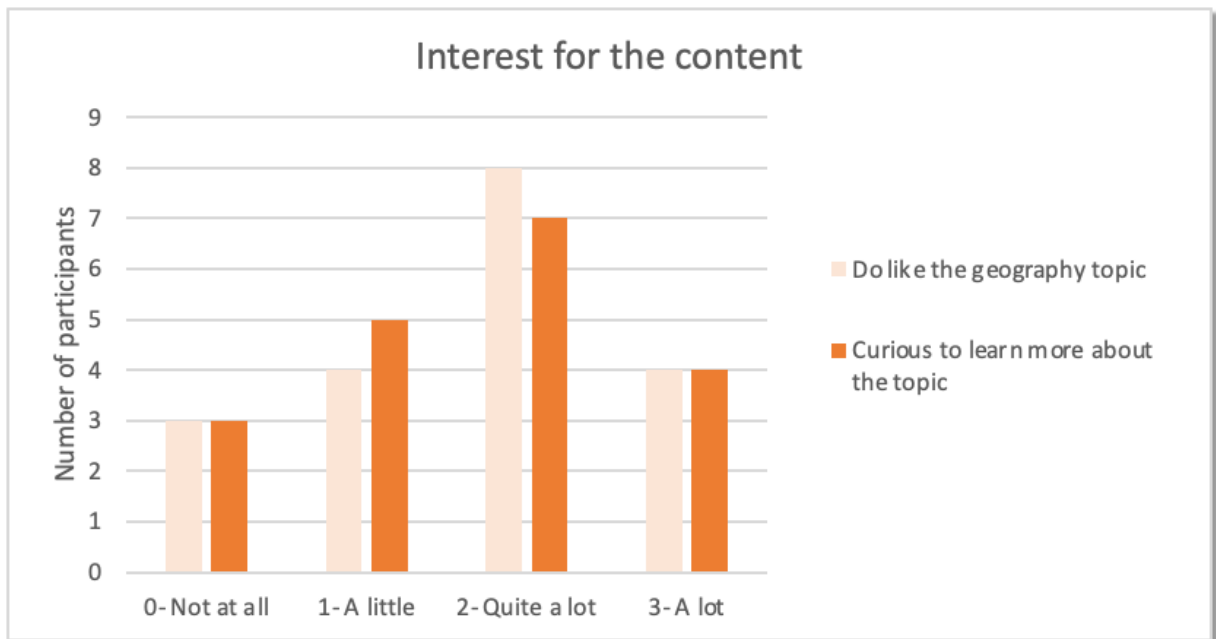


Figure 6: Interest for the content in the CLIL lesson

The results above tell us that around two thirds of the pupils liked the content of the CLIL lesson (*quite a lot* or *a lot*) and wanted to know more about it. This outcome has been likewise observed through the behavior of the children. For example, a high level of participation and engagement was being remarked during the task when they had to stick post-It's, with the term of a climate zone written on it, on the right place of the map.

"Mise en commun fanden sie spannend als sie Post-It auf das Buch kleben musste (haben sich über das Buch gelehnt, offene Körpersprache, hohe Partizipation, untereinander nach der richtigen Lösung diskutiert)."(OG2)

Another example of observation is that the pupils largely discussed the tasks among themselves in general.

"Haben viel mehr miteinander diskutiert, ob die Antworten/Lösungen richtig sind oder nicht." (OG2)

Still, a pure interest of the content cannot be assumed. It must be taken into account that the pupils might have been influenced by extrinsic factors, like mentioned in the explanation concerning the figure 4, which might have led to a higher interest, participation and engagement in the task.

6.4. The mother tongues influence

As the data contains information about the mother tongue, we were able to look at the results under that perspective, differentiating the answers of those who indicated at least French as their mother tongue and those who only indicated another language. Even if the definition of the mother tongue is more specific in the literature than it is in the popular opinion, including proficiency, function, identification and inheritance (see Tan, 2014, p. 324), in this paper, we will consider a language a "mother tongue" as soon as the language is spoken at home, meaning focusing on the function. Additionally, the term "native speaker" is used as synonym, because it is the "logical consequence" (ibid., p. 320) of speaking one's mother tongue. The following graph reveals only slight differences between pupils who speak the school language at home and those who do not.

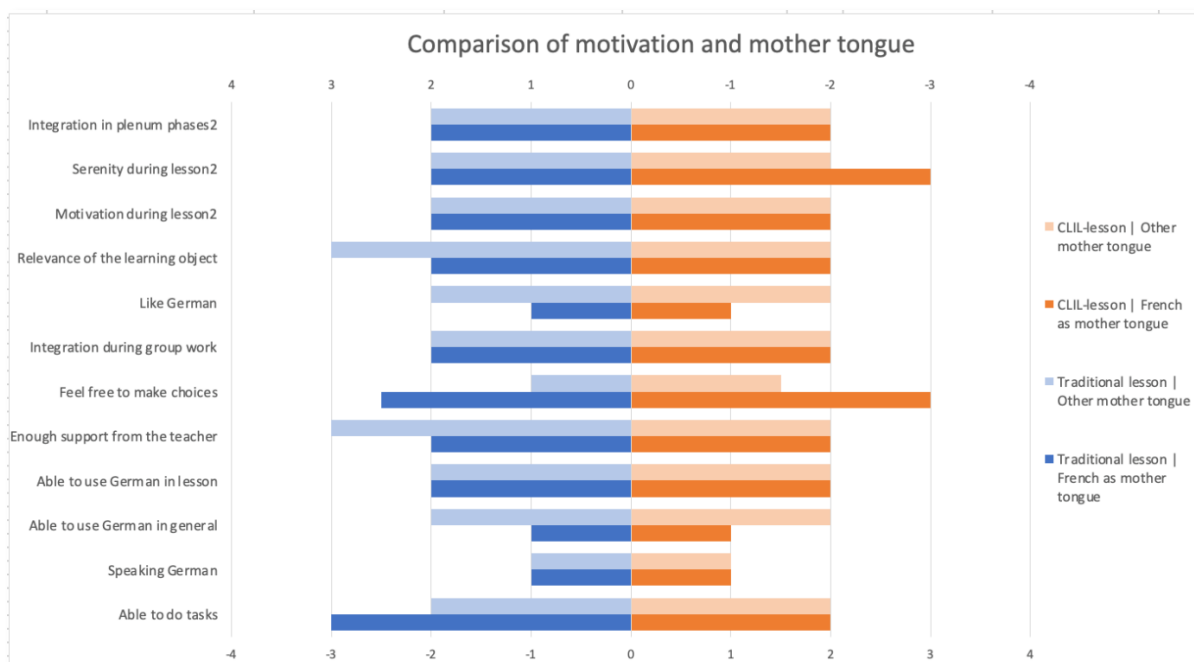


Figure 7: Comparison between teaching methods in terms of mother tongue

Several observations can be made about those results. First, let's have a look at the sense of self-competence: native French speakers felt more able to do the tasks in the traditional language lessons than non-native French-speakers, but not in the CLIL lesson. Still, the pupils all seem confident about their own abilities matching the level of the tasks overall.

Additionally, pupils who don't speak French at home perceived clearly enough support from the teacher in the traditional language lesson, whereas the class in general felt like there could have been more during the CLIL lesson. Interestingly, non-native French speakers felt more controlled than their peers in both the traditional language- and in the CLIL lesson. On the contrary, they seem notably more open to the German language than native French speakers. Finally, pupils who speak French at home did not feel stressed at all during the CLIL lesson, even less than during the traditional one.

With a focus on the CLIL lesson, the next diagram gives a compelling insight into the influence of the mother tongue on the openness to new topics.

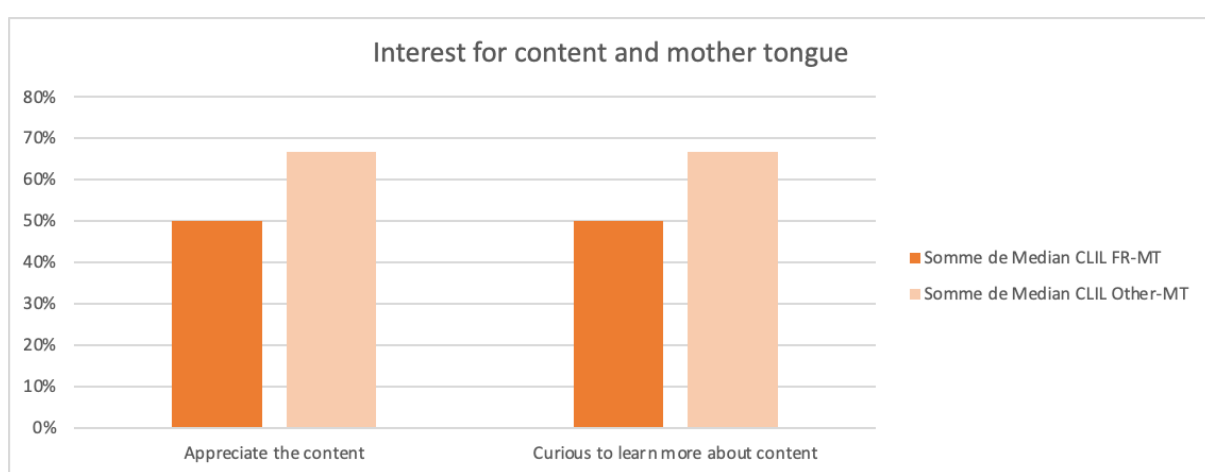


Figure 8: Interest for the content in the CLIL lesson, differentiated by mother tongue

Although the contrast is not obvious, it is still interesting that both items point out a bigger interest for the content from the non-native French-speakers than from their native peers. It can be discussed whether the high interest of the content was influenced by the teaching style or not.

7. Interpretation of the results

7.1. Discussion of the general comparison

The purpose of the present research was to determine to what extent the motivation of pupils increased during the CLIL lessons, compared to the German language lessons that are traditionally conducted in the canton Fribourg. Four main conclusions can be drawn from figure 2, which gives an overview of motivation levels in both types of lessons.

The first deduction is about the difference in children's ability to do the tasks and to use German between the traditional language- and the CLIL lesson. According to the theory of self-determination from Deci and Ryan (1993), the feeling of self-efficacy made apparent through the component "able to do tasks" is determinant for the motivation. As most pupils reported that they were always able to complete the tasks of the traditional language lesson, the degree of motivation is considered high, if we only look at that one indicator. One hypothesis would be that they feel less competent in the CLIL lesson due to the obstacle that the language represents to understand the content. Theory on cognitive load gives a compelling reminder that "the capacity of working memory is limited, and that learning is most effective when it is designed to accommodate these limitations" (Center for Education Statistics and Evaluation, 2017, p. 5). It seems obvious that children won't feel effective if they feel distraught over an exercise involving negative feelings of helplessness, which would be the consequence of exceeding the limitation. When that happens, authors talk about "cognitive overload [which] occurs when the total cognitive load exceeds the working memory capacity of the learner" (ibid., p. 4). In the CLIL lesson, children are asked to focus on a foreign language and new content simultaneously, hence the risk of an overload is higher. However, cognitive overload would cause stress, which pupils were not feeling during the CLIL lesson, as they asserted being serene at over 80% (see figure 2). Consequently, the hypothesis of cognitive overload might explain some of the lower self-efficacy feeling but is not prevailing. Another explanation for the surprisingly high level of self-efficacy could be that the tasks were easier in the traditional language lesson. Of course, we would then expect a higher level of serenity in the class, yet serenity is affected by other factors than only the level of difficulty of the tasks. It is hard to explain why the level of serenity is lower in the traditional language lesson. An assumption could be that children felt stressed to speak German in front of three adults, two of which were strangers at the time of the traditional language lesson, but already known when the CLIL lesson was taught.

Moreover, the interest for the German language is probably either linked with the interest for the content of CLIL lessons or with the satisfaction created by the CLIL teaching method. Indeed, the method is the only parameter that changed between the first and the second intervention in the class, if we exclude the level of tiredness that has not been controlled. According to the results of figure 6, the majority of the children were interested in the content, meaning the geography topic. Therefore, they may have felt like the lesson is less about learning German – which happens alongside – and more about learning interesting facts about the climate all around the world. Although children did not notice a difference in their own ability to use German during the lesson, the observer reported a more frequent use of German vocabulary in the CLIL lesson. Those results confirm our hypothesis that the method increases children's motivation.

Additionally, after the traditional language lesson children had a higher feeling of self-efficacy about their ability to use German outside the classroom than after the CLIL lesson. This result could simply be a mistake: In other words, the children might not have understood or answered this question (see appendix 12.4., question 8) correctly. They might have gotten confused with the difference between the ability to use German during the lesson and in general, as many do not use German in other contexts outside the classroom. Another possibility is that pupils felt truly less able to use German in everyday situation after the CLIL lessons, maybe because they realized that to completely work in written and oral German is harder than they thought, or at least harder than filling out the exercises proposed by Junior 8. That hypothesis is on the one hand supported by the observer's notes about children's reaction to the German speaking teacher, but on the other hand in contradiction with the ones about children's use of German during the CLIL lesson. Indeed, although they seemed shocked at first, they may have also comprehended that imitation is an easy way to learn and that any native speaker can even unconsciously endorse the role of the model.

The last statement about the overall comparison is that, despite some non-negligible differences, the motivation level is not radically divergent from one teaching method to another. We have expected that the learning object would be perceived as more relevant in the CLIL lesson than in the traditional language lesson: This is not the case. Even so, we assume with some confidence that children's representation of the German language improved after learning with the CLIL method. It cannot be excluded that their interest in the language is only temporary, maybe because experiencing a new setting is exciting.

7.2. Discussion of the types of motivation

If we have a look at the graphics concerning the different types of motivation (see chapter 6.2, figures 3-6), several interpretations can be made.

Nowadays in Switzerland not only the economic but also the educational areas are based on performance. Regarding Bruton (2013), it is known that marks or any kind of academic achievements are reasonable motivations rather than the content. Therefore, there is no legitimate reason why pupils should feel more motivated to learn a second language through a content (p. 591), as already mentioned as an issue of CLIL. Generally, this pressure of performance can be considered as one of the main explanations for the involvement of the pupils and might explain why, in the school setting, the extrinsic motivation predominates over the intrinsic motivation (see figure 4). So, it is possible that the pupils felt this pressure of performance more during their usual traditional language lessons than during the new CLIL method lessons, which would explain the high involvement for the former. Another explanation, since the CLIL method was totally new to these pupils they may have felt unsure concerning the demanded tasks and therefore did not involve at all. Interestingly, if we have a look at figure 4, German has been more appreciated by the pupils during the CLIL lesson than the traditional language lesson, so the language cannot be the main reason for the less involvement during the CLIL lesson.

Additionally, one of the main reasons among the small part of pupils who did not involve at all during the CLIL lesson has been because they did not see a use in the content (see figure 5) but on the contrary there was a high interest in the topic as well as the desire to learn more about it (see figure 6). One of the reasons for the latter might be since the topics in primary schools are less specific than for example in secondary schools, which leads to a more life-related teaching. Another interpretation, according to Udry and Berthele (2021), is that the CLIL method, which is task-based and focuses on creative thinking, encounter the three individual needs of intrinsic motivation – self-determination, competence and interpersonal relatedness – through opportunities to give the pupils a voice and increase their autonomy (see p. 130). Indeed, in our data the CLIL lessons did differ from the traditional language lessons as the exercises have been more task-based, demanded a way of creative thinking and were for sure more complex, which led to more exchanges and discussions among the pupils. Therefore, the content has been taught in another way than the traditional language lessons proposed from Junior 8, which might have led to a higher interest and curiosity. Additionally, the authors mention that "working with others and getting feedback on their outcomes strengthens a sense of competence and connectedness to the group" (Udry and Berthele, 2021, p. 130),

which has also been remarked by the observer, who noticed "Mehr Zusammenhalt in der Klasse, wahrscheinlich weil sie ein gemeinsames Hindernis (Sprache) zu überwinden hatten" (OG2).

To sum up, it can be said that majoritarian extrinsic reasons and surely the pressure of performance in the general school settings do have a big influence on pupils' involvement. Besides, it cannot be said for sure which reason has led to the high curiosity and interest for the content as well as for the higher percentage of liking German, but the conducted CLIL lessons take part in an intrinsic motivated school setting.

7.3. Discussion of the mother-tongue's influence

The first interesting observation that can be drawn from figure 7 is that pupils with another mother tongue than French do like German better than pupils with French as their mother tongue. One hypothesis predicts that children with another mother tongue than French are more open towards German – their third language – than children with French as their mother tongue are towards their second language. Indeed, it seems that attitudes and motivation towards languages are transferable from the L2 to L3, as it is instructed at the school for teachers' education (see Tschärner, 2022). Children with another mother tongue than French are confronted to more languages than children who only speak French. Thus, their horizon is far more expanded since they already went through the process of learning a new language – and probably a second culture – before starting to learn German. In addition, their mother tongue might be similar to German in terms of vocabulary, grammar or even the intonation, which helps them to draw links between the languages. Even if their mother tongue differs considerably from German, "the influence of first and second language skills on TLA [third language acquisition] (and vice versa) is no longer primarily seen as interference but as a resource" (Haenni Hoti et al., 2010, p. 99). In other words, children who master their mother tongue have a cognitive advantage in the learning processes of further languages. Haenni Hoti and co-authors (2010) give the following explanation:

"Apparently, immigrant minority languages can also constitute important sources for language comparisons and the formulation and testing of hypotheses about the functioning of the target language in the process of learning French, even in a so-called 'subtractive' school contexts and even if they are not typologically related as is the case for the majority of the immigrant languages involved in our study." (p. 112)

So, the familiarity with the use of strategies gives an advantage for children with a migration background over native French-speakers. Astonishingly, native French speakers felt always

capable to do tasks in the traditional lesson, whereas their non-native peers rather ticked the box "often capable" (see figure 7). That suggests that one's appreciation of a language is not directly linked with one's ability to use it but also that pupils with another mother tongue than French might have higher expectations, concerning the fluidity or accent-free speaking for instance, towards their use of their L3 than pupils with the mother tongue French do with their L2.

In short, non-native speakers of the school language seem to appreciate German more than their native peers. Our first assumption is that they have transferred their open attitude towards a second language (French) on their third language (German). Another assumption is that they do not assign a connotation as negative to German as children with French as their mother tongue do, because stereotypes about the German language as the ones outlined in the introduction penetrates less their households.

7.4. Limitations

A first limitation regarding our research concerns the test biases which may have affected our data. On the one hand, it has not been verified if the content had the appropriate level for the class and especially the same level in both lessons. On the other hand, the degree of tiredness and distraction at the moment of the data collection had certainly an impact. Furthermore, for having undisturbed research, various CLIL and traditional language lessons should have been conducted so that the pupils would have had time to get used to several new factors as for example the new teacher with her characteristics and way of teaching. Additionally, we have no way of knowing how their level of motivation evolves. Other studies suggest that in the beginning, pupils confronted with the CLIL method show a higher motivational level but after some years, it sinks, whereas the one of non-CLIL pupils has risen and in the end they all show a same motivational level (see Bruton, 2013, p. 595).

Moreover, the sample for a quantitative analysis is very small to draw significant conclusions. Besides, three participants in the first questionnaire – respectively seven in the second – missed some questions or gave two answers to one question. Even if we had at least fifteen correct answers for each question, our results give only an indication. For a more precise result further investigation is necessary. Considering the number of non-native French speakers in the class, there is a possibility that the phrases in the questionnaire were not understood correctly. The pilot testing didn't suggest that the questionnaire was problematic, but it might have been more efficient and informative if we had interviewed some selected pupils from the class in addition to conducting questionnaires.

Finally, we could have asked the pupils to what extent they felt like they understood German and not only measuring their speaking skills, as in 8H the productive skills are still at a beginner state. On top of that, bilingual teaching methods usually aim at improving language comprehension and in a second stage focusing on productive skills.

8. Conclusion

In light of the above, the answer to our research question is two-sided. Indeed, results have shown that pupil's motivation might be higher during the CLIL lesson, if we consider their sense of interest for the content and the attraction for the second language. However, other indicators such as the level of self-efficacy rather suggest a lower level of motivation. Regarding the nature of the motivation, we deduced that some children are driven by intrinsic, others rather by extrinsic reasons, but only a slight difference has been found between the traditional language- and the CLIL lessons: children seem to have a greater interest for the language itself after the latter, which points at a rise of intrinsic motivation. That result supports our initial assumption. Finally, we looked at the impact of the methodology on motivation under the scrutiny of the children's mother-tongue, finding out that their motivational level is similar. However, we assume that non-native French speakers are more open to German than children with the school language as their or one of their mother tongues. This hypothesis might engage an attentiveness towards teachers to develop their language lessons in a way that every pupil achieves this openness.

Besides, all the conclusions are based on small differences in the results and are therefore not strongly indicative, meaning that, overall, the motivation of the children is quite similar in both teaching methods. We also noted that children are not familiar with the CLIL method and might, as a consequence, need more time to adapt. Therefore, to verify our hypothesis more in detail, a longitudinal study would be necessary. Children would get familiar with the use of the second language in a different context than the traditional one and it would be interesting to analyze how the motivation evolves.

Even if the impact on motivation would turn out to be not conclusive, CLIL and other immersion programs have another positive impact, namely on cognition. As stated by Nicolay and Poncelet (2013), bilingualism requires a mental flexibility for the use of both languages (see p. 598). Bilingualism seems to affect positively many executive functions, as explained in the following quote:

"bilinguals thus apparently need to exercise attentional control over both of their two languages to be able to keep in mind and communicate fluently in the required language while inhibiting the undesired language in order to avoid any interference from it." (Bialystok, 2001; Green, 1998; Paradis, 1984 cited in Nicolay & Poncelet, 2013, p. 598).

Nicolay and Poncelet (2013) demonstrated in their study that not only early bilinguals, namely children growing up with two languages in their family, but also children following an immersion program over several years benefit from the cognitive advantages.

Taking all this into consideration, one comprehensible solution would be to conduct CLIL lessons already in the early beginning of primary school because early bilingualism seems to have an effective impact on the cognitive development of the children (see Nicolay & Poncelet, 2013, p. 598) which adds to the positive impact on intrinsic motivation that was demonstrated through our results.

A proposal for further investigations or projects, which would not depend on L2 projects from the early beginning and could be carried out independently of others, would be to combine CLIL lessons with traditional language lessons. A possibility may be to teach one discipline, for example NMG (Natur, Mensch und Gesellschaft), with the L2 lessons throughout the whole school year but keep one traditional L2 lesson per week to learn the language that is closer to real life, for example introducing oneself or knowing the months of the year. This way, the issue about CLIL lessons not being enough close to real life would be bypassed and the advantages of both methodologies put to good use.

9. References

- Berthele, R. & Udry, I. (2021). *Individual differences in early instructed language learning: the role of language aptitude, cognition, and motivation*. Language Science Press.
- Bieri, A.S. (2018). Translanguaging practices in CLIL and non-CLIL biology lessons in Switzerland. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 91-109.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41(3), 587-597.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2017). *Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand*. New South Wales [NSW] Government.
- CIIP. (2016). *Plan d'étude romand*. <https://www.plandetudes.ch>
- Coyle, D. (2005). *CLIL. Planning Tools for Teachers*. University of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deller, S., & Price, C. (2013). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Longman/Pearson.
- Eurydice & European Unit. (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) À l'école en Europe*. Eurydice.
- Gabillon, Z. (2020). Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère : Recherche et pédagogie. *Revue Contextes et Didactiques*, 15, 9-12.
- González Rodríguez, L. M., & Borham Puyal, M. (2012). Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. *Atlantis*, 34(2), 105-124.

- Haataja, Kim. (2007). Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. *Frühes Deutsch*, 4(11), 4-10. <https://doi.org/10.25656/01:2545>
- Haenni Hoti, A. U, Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Werlen, E. & Wicki, W. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98-116. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2010.527006>
- Hoare, P. (2010). Content-based language teaching in China: contextual influence on implementation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 69-86.
- Junge lernen lieber Englisch anstatt Deutsch und Französisch. (2015, september 28). *Swissinfo.ch*. <https://www.swissinfo.ch/ger/alle-news-in-kuerze/junge-lernen-lieber-englisch-anstatt-deutsch-und-franzoesisch/41687044>
- Kälin, K. (2015, July 20). Ausbildung ohne Diplom abgeschlossen: Neolehrer scheitern an Fremdsprachen. *Luzerner Zeitung*. <https://www.luzernerzeitung.ch/schweiz/bildung-neolehrer-scheitern-an-fremdsprachen-ld.83929>
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>
- Le Pape Racine, C. (2006). Der stetige Aufstieg der Immersion in den Schulen Europas. *Babylonia*, 2, 17-20.
- Le Pape Racine, C., & Ritter, I. (2015). *Erhebungsbericht: Schweiz CLILiG im nicht deutschsprachigen Teil der Schweiz*. Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz and N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 233-246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_152
- Milasevic, L. (2023, January 29). Les jeunes Alémaniques plébiscitent le séjour linguistique, boudé par les Romands. *Radio Télévision Suisse*. <https://www.rts.ch/info/suisse/13742312-les-jeunes-alemaniques-plebiscitent-le-sejour-linguistique-boude-par-les-romands.html>
- Nicolay, A. & Poncelet, M. (2013). Cognitive advantage in children enrolled in second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and cognition*, 16(3), 597-607.

- Pérez, A., Lorenzo, F., & Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca: Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485-504. <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9386-7>
- Pistorius, H., Endt, E., Koenig, M., Pfeifhofer, P., Ritz-Udry, N. & Schomer, M. (2017). *Junior—Deutsch für die Romandie. Lehrerhandbuch 8. Klasse* (1st edition). Ernst Klett Sprachen.
- Les profs d'allemand et de français se font rares. (2016, July 18). *24 Heures*. <https://www.24heures.ch/les-profs-d-allemand-et-de-francais-se-font-raises-878084700953>
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9th edition). W. Kohlhammer.
- Rochebin, D. (presenter). (2018, August 22). *Bilinguisme à l'école : Analyse de François Grin de l'UNIGE* [Video]. In *19h30*. Radio Télévision Suisse. <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/bilinguisme-a-lecole-analyse-de-francois-grin-de-lunige?urn=urn:rts:video:9792399>
- San Martin, V. (2021, October 15). Pourquoi les Romands sont-ils des brêles en allemand ? *Blick.ch*. <https://www.blick.ch/fr/pop-culture/societe/apprentissage-difficile-pourquoi-les-romands-sont-ils-des-breles-en-allemand-id16911911.html>
- Sylvén, L.K. & Thompson, A.S. (2015). Language learning motivation and CLIL. Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.1.02sylv>
- Tan, Y. (2014). English as a "mother tongue" in Singapore. *World Englishes*, 33(3), 319-338. <https://www3.ntu.edu.sg/home/yytan/101111-weng12093.pdf>
- Tschärner, B. (2022). *Didactics of plurilingualism* [Unpublished course material]. Haute école pédagogique de Fribourg.

10. List of tables and figures

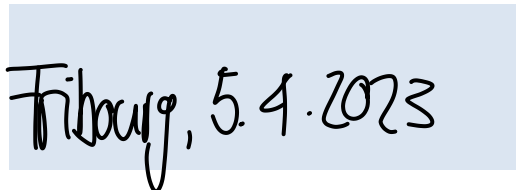
Table 1: Criteria for traditional and CLIL language teaching methods	17
Figure 1: Mother tongues spoken by the pupils of our sample	19
Figure 2: Comparison between pupil's motivation in traditional and CLIL lessons	22
Figure 3: Proportion of involvement in the tasks in both lessons	25
Figure 4: Comparison between teaching methods in terms of the reasons why involving into a task.....	26
Figure 5: Reasons for not involving in the task in the CLIL lesson.....	27
Figure 6: Interest for the content in the CLIL lesson	28
Figure 7: Comparison between teaching methods in terms of mother tongue	29
Figure 8: Interest for the content in the CLIL lesson, differentiated by mother tongue	30

11. Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre / wir erklären hiermit, dass ich/wir die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe/haben. Ich versichere / wir versichern insbesondere, dass ich/wir bei der Erstellung der Arbeit keine künstliche Intelligenz eingesetzt habe/haben.

Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich / haben wir in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt für beigegebene Abbildungen und Darstellungen.

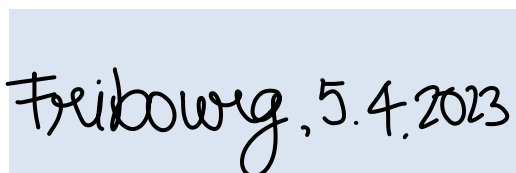
Mir/uns ist bewusst, dass ich/wir andernfalls ein Plagiat begangen habe/haben, dass dieses mit der Note F geahndet und bei den zuständigen Stellen angezeigt wird.



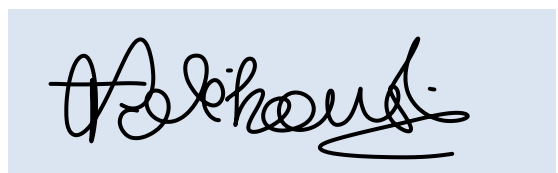
Ort, Datum



Unterschrift



Ort, Datum



Unterschrift

12. Appendixes

12.1. Interview

1 Interview for the “observer” teacher

2 Received 03.02.2023

3 **Interviewer :**

4 FR : Qu’as-tu observé au niveau de la motivation des élèves ? Quels éléments te permettent
5 de le dire ?

6 DE: Bezüglich der Motivation, was hast du bei den Schüler/innen beobachtet? Welche
7 Elemente haben dir dies signalisiert?

8 **Tania Manelia:**

9 Ils étaient motivés. Pas sur la durée mais la curiosité a pris le dessus.

10

11 **Interviewer :**

12 FR : Est-ce que tu as remarqué spécifiquement certains élèves ? Se sont-ils comportés
13 différemment ? Se sont-ils montrés plus/moins motivés ? Qu’est-ce qui pourrait expliquer ce
14 comportement ?

15 DE: Sind dir bestimmte Schüler/innen besonders aufgefallen? Haben sie sich anders
16 verhalten? Haben sie sich mehr/weniger motiviert gezeigt? Was könnte dieses Verhalten
17 aussagen/erklären?

18 **Tania Manelia:**

19 Die SuS haben sich effektiv anders verhalten. Die Kinder hatten andere LP’s vor sich und
20 wussten nicht auf was sie sich einlassen. Sie haben sich anders auf die Arbeit eingelassen,
21 weil sie sich natürlich auch schämten. Ein Schüler hat so getan, als ob er die Frage nicht
22 verstanden hat um nicht antworten zu müssen. Damit die LP die Frage auch auf Französisch
23 wiederholt und er dann auf FR antworten kann. Sie durften so wie mehr Freiraum
24 einnehmen.

25

26 **Interviewer :**

27 FR : As-tu remarqué quelques facteurs pendant le cours qui encouragent la motivation
28 extrinsèque ?

29 DE: Hast du während des Unterrichts einige Faktoren beobachtet, die die extrinsische
30 Motivation gefördert haben?

31 → Elemente von aussen, die einem dazu bringen bspw. Aufgaben zu erledigen, auf die
32 man eigentlich gar keine Lust hat

33

34

35 **Tania Manelia:**

36 Les élèves ont eu droit à un moyen de référence qui les accompagne. Aussi, le fait de
37 bouger dans la classe pour rechercher les informations dans des textes leur ont permis de
38 prendre en considération un contexte et une notion à reconnaître.

39

40 **Interviewer :**

41 FR : Trouves-tu que les élèves participent plus, moins ou tout autant au cours CLIL qu'au
42 traditionnel ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ? (volonté, capacité à répondre aux
43 questions) ?

44 DE: Fandest du, dass sich die Schülerinnen und Schüler im CLIL-Unterricht mehr, weniger
45 oder genauso stark beteiligt haben, wie im traditionellen Unterricht? Welche Elemente haben
46 dir das signalisiert? (Bereitschaft, Fähigkeit Fragen zu beantworten)?

47 **Tania Manelia:**

48 Es war eher schwierig für diese Klasse sich an die Arbeit zu eilen. Sie hatten eher Mühe sich
49 auszudrücken und brauchten viele Bestätigungsmomente. Der Inhalt war Ihnen schon
50 bekannt, da sie den Wortschatz üben durften. Diesen Wortschatz dann in einem
51 Alltagskontext zu hören und wiederzugeben müssen, war dann schwierig für sie. Man merkte
52 sofort, dass sie nach 2 Lektionen müde waren!

53

54 **Interviewer :**

55 FR : Comment trouves-tu la cohésion de classe ? Observes-tu des changements entre les
56 deux types de leçons ?

57 DE: Wie empfindest du den Zusammenhalt in der Klasse? Stellst du Veränderungen
58 zwischen den beiden Unterrichtstypen fest?

59 **Tania Manelia:**

60 Les élèves auront besoin d'un temps d'adaptation supplémentaire pour se sentir à l'aise et
61 savoir exprimer certains points clés. Une première expérience pour eux, mais toute une mise
62 en place reste à adopter. L'étape suivante sera de partir des chunks vers un Vocabulaire
63 simple et toujours utilisé le même mot et non un synonyme pour d'écrire une consigne ou un
64 exercice.

65

66 **Interviewer :**

67 FR : Les élèves te paraissent-ils dépassés par l'intégration de la langue à la matière, ou, au
68 contraire, se sentent à l'aise dans ce setting ? (cognitive overload)

69 DE: Hatten sie das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler eher mit der Integration der
70 Sprache und des Inhaltes überfordert waren oder fühlten sie sich im Gegenteil wohl?
71 (cognitive overload)

72 **Tania Manelia:**

73 Ich habe den weiteren Kurs ebenfalls auf der immersiven Ebene weitergeführt. Sie waren
74 eher motiviert und mithilfe der Chunks haben den Inhalt eher mit wohlgefühl aufsagen
75 können.

76

77 **Interviewer :**

78 FR : Est-ce que tu as remarqué des stratégies d'apprentissage des langues pour mieux
79 comprendre le contenu ou inversement ?

80 DE: Sind dir in dieser CLIL-Lektion Sprachlernstrategien aufgefallen, um den Inhalt besser
81 zu verstehen oder umgekehrt?

82 **Tania Manelia:**

83 Chunks

84 Wortschatzblatt

85 TB als Referenz

86 Blätter an der Wand/ Stickers oder Posters

87 Pour résumer, il s'agit d'un appui où l'on peut se rassurer ou chercher des possibilités qui
88 nous permettent de s'exprimer.

89

90 **Interviewer :**

91 FR : Dans quelle mesure as-tu trouvé la leçon différente de tes leçons immersives ?

92 DE: Kannst du kurz erläutern, wie du in dieser Klasse Deutsch unterrichtest und
93 anschliessend inwiefern du fandest, dass diese CLIL-Lektion von deinen Lektionen
94 unterscheidet?

95 **Tania Manelia:**

96 Die Junior-themen gehören zur Aktualität. Wir lernen streng den Wortschatz und die
97 Grammatikstruktur. Danach verleihen wir dies in einem Kontext (Sich anziehen /
98 Jahreskalender)

99 Hier wurde jedoch das Juniorprogramm mit einem NmG- Thema in Verbindung gesetzt. Von
100 der Sprache aus, lernen wir ein neues Thema.

101

102

103

104

105 **Interviewer :**

106 FR : L'enseignante que tu as observée avait-elle des connaissances de langue et
107 disciplinaires suffisantes pour transmettre les savoirs ? S'est-elle adaptée au niveau des
108 élèves ?

109 DE: Hatte die Lehrerin, die du beobachtet hast, ausreichende/genügende Sprach- und
110 Fachkenntnisse, um das Wissen zu vermitteln? Hat sie sich an das Niveau der Schüler/innen
111 angepasst?

112 **Tania Manelia:**

113 Clairement et sûrement. Le fait de changer aussi naturellement d'une langue à l'autre
114 apportait beaucoup d'aisance et de transparence. Les élèves se sentent rassurés et compris.
115 Ils ont osé s'exprimer et demander d'après des noms/mots pour communiquer.

12.2. Questionnaire first intervention

Questionnaire

PARTIE 1 – INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Quel âge as-tu ?

- ≤8 9 10 11 12 ≥13

2. Dans quelle classe es-tu ?

- 7H 8H

3. Quelle(s) est (sont) ta (tes) langue(s) maternelle(s) ?

4. Dans quelle mesure te sens-tu motivé·e durant cette leçon ?

- pas du tout motivé·e un peu motivé·e assez motivé·e très motivé·e

PARTIE 2 – LANGAGE

5. Combien parles-tu en allemand durant la leçon ?

- pas du tout parfois souvent toujours

6. Dans quelle mesure te sens-tu stressé·e à l'idée de devoir parler l'allemand durant cette leçon ?

- pas du tout un peu assez très

7. Dans quelle mesure apprécies-tu la langue apprise (l'allemand) de manière générale ?

- pas du tout un peu assez beaucoup

8. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication dans cette leçon ?

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

9. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication de manière générale ?

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

PARTIE 3 – GENERAL

10. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'effectuer les tâches qui sont demandées durant cette leçon ?

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

11. Quelle affirmation te correspond le plus ?

a. Pendant un travail à plusieurs...

- J'ai l'impression d'être exclu de du groupe
 J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
 Je me sens souvent intégré-e au groupe
 Je me sens très intégré-e au groupe

b. Pendant un travail avec toute la classe...

- J'ai l'impression d'être exclu de la classe
 J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
 Je me sens souvent intégré-e à la classe ou à un groupe de la classe
 Je me sens très intégré-e à la classe ou à un groupe de la classe

12. Dans quelle mesure t'impliques-tu dans les activités/tâches durant cette leçon ?

- pas impliqué-e un peu impliqué-e assez impliqué-e très impliqué-e

13A. Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus par rapport à cette leçon ? Si tu as répondu “pas impliqué-e” à la question 12, passe directement à la question 13B.

a. Je m’implique pour assurer une bonne note au test

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

b. Je m’implique parce que je suis un·e bon·ne élève

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

c. Je m’implique, car je pense que l’allemand me sera utile plus tard

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

d. Je m’implique car je pense qu’il est important pour les Suisses de pouvoir communiquer en allemand

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

e. Je m’implique car j’aime apprendre l’allemand

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

f. Je m’implique car j’aimerais en savoir plus sur le contenu

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

g. Je m’implique pour une autre raison :

13B. Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus ? Si tu as répondu à la question précédente, tu ne dois pas répondre à cette question.

a. Je ne m'implique pas, car il n'y a pas d'évaluation.

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

b. Je ne m'implique pas, car je ne m'en sens pas capable.

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

c. Je ne m'implique pas, car le contenu me semble inutile.

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

d. Je ne m'implique pas, pour une autre raison :

14. Quelle affirmation te correspond le plus dans cette leçon ?

- J'ai l'impression d'être toujours contrôlé·e dans mes actions
 J'ai l'impression d'être beaucoup contrôlé·e dans mes actions
 J'ai l'impression d'avoir quelques fois la possibilité de faire des choix
 J'ai l'impression d'avoir souvent la possibilité de faire des choix

15. Dans quelle mesure trouves-tu pertinent ce que tu as appris durant cette leçon?

- pas du tout un peu assez très

16. Dans quelle mesure trouves-tu que l'enseignante t'a apporté le soutien nécessaire durant la leçon ?

- pas du tout un peu assez trop

12.3. Questionnaire second intervention

Questionnaire

PARTIE 1 – INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Quel âge as-tu ?

- ≤8 9 10 11 12 ≥13

2. Dans quelle classe es-tu ?

- 7H 8H

3. Quelle(s) est (sont) ta (tes) langue(s) maternelle(s) ?

4. Dans quelle mesure te sens-tu motivé·e durant cette leçon ?

- pas du tout motivé·e un peu motivé·e assez motivé·e très motivé·e

PARTIE 2 – LANGAGE

5. Combien parles-tu en allemand durant la leçon ?

- pas du tout parfois souvent toujours

6. Dans quelle mesure te sens-tu stressé·e à l'idée de devoir parler l'allemand durant cette leçon ?

- pas du tout un peu assez très

7. Dans quelle mesure apprécies-tu la langue apprise (l'allemand) de manière générale ?

- pas du tout un peu assez beaucoup

8. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication dans cette leçon ?

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

9. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication de manière générale ?

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

PARTIE 3 – GENERAL

10. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'effectuer les tâches qui sont demandées durant cette leçon ?

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

11. Quelle affirmation te correspond le plus ?

a. Pendant un travail à plusieurs...

- J'ai l'impression d'être exclu de la classe
 J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
 Je me sens souvent intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
 Je me sens très intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe

b. Pendant un travail avec toute la classe..

- J'ai l'impression d'être exclu de la classe
 J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
 Je me sens souvent intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
 Je me sens très intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe

12. Dans quelle mesure t'impliques-tu dans les activités/tâches durant cette leçon ?

- pas impliqué·e un peu impliqué·e assez impliqué·e très impliqué·e

13A. Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus par rapport à cette leçon ? Si tu as répondu “pas impliqué-e” à la question 12, passe directement à la question 13B.

a. Je m’implique pour assurer une bonne note au test

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

b. Je m’implique parce que je suis un-e bon-ne élève

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

c. Je m’implique, car je pense que l’allemand me sera utile plus tard

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

d. Je m’implique car je pense qu’il est important pour les Suisses de pouvoir communiquer en allemand

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

e. Je m’implique car j’aime apprendre l’allemand

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

f. Je m’implique car j’aimerais en savoir plus sur le contenu

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

g. Je m’implique pour une autre raison :

13B. Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus ? Si tu as répondu à la question précédente, tu ne dois pas répondre à cette question.

a. Je ne m'implique pas, car il n'y a pas d'évaluation.

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

b. Je ne m'implique pas, car je ne m'en sens pas capable.

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

c. Je ne m'implique pas, car le contenu me semble inutile.

- pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

d. Je ne m'implique pas, pour une autre raison :

14. Quelle affirmation te correspond le plus dans cette leçon ?

- J'ai l'impression d'être toujours contrôlé·e dans mes actions
 J'ai l'impression d'être beaucoup contrôlé·e dans mes actions
 J'ai l'impression d'avoir quelques fois la possibilité de faire des choix
 J'ai l'impression d'avoir souvent la possibilité de faire des choix

15. Dans quelle mesure trouves-tu pertinent ce que tu as appris durant cette leçon?

- pas du tout un peu assez très

16. Dans quelle mesure trouves-tu que l'enseignante t'a apporté le soutien nécessaire durant la leçon ?

- pas du tout un peu assez trop

PARTIE 4 – CONTENU

18. Dans quelle mesure apprécies-tu la géographie (Klimazonen – zones climatiques) de cette leçon?

pas du tout un peu assez beaucoup

19. Dans quelle mesure es-tu curieux ou curieuse d'en apprendre plus sur le sujet ?

pas du tout un peu assez très

12.4. Questionnaire theoretical aspects

“Questionnaire for the pupils” with theoretical aspects

PARTIE 1 – INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Quel âge as-tu ? (independent variable)

- ≤8 9 10 11 12 ≥13

2. Dans quelle classe es-tu ? (independent variable)

- 7H 8H

Quelle(s) est ta (tes) langue(s) maternelle(s) ? (independent variable)

3. Dans quelle mesure te sens-tu motivé·e durant cette leçon ? (dependent variable)

- pas du tout motivé·e un peu motivé·e assez motivé·e très motivé·e

PARTIE 2 – LANGAGE

4. Combien parles-tu en allemand durant la leçon ? (Language choice, Dörnyei & Ushioda, 2011)

- pas du tout parfois souvent toujours

5. Dans quelle mesure te sens-tu stressé·e à l'idée de devoir parler l'allemand durant cette leçon ? (Self-confidence, Dörnyei & Ushioda, 2011)

- pas du tout un peu assez très

6. Dans quelle mesure apprécies-tu la langue apprise (l'allemand) de manière générale ? (Berthele & Udri, 2021)

- pas du tout un peu assez beaucoup

7. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication dans cette leçon ? (Self-efficacy, Deci & Ryan, 1993)

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

8. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication de manière générale ? (Self-efficacy, Deci & Ryan, 1993)

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

PARTIE 3 – GENERAL

11. Dans quelle mesure te sens-tu capable d'effectuer les tâches qui sont demandées durant cette leçon ? (Self-efficacy, Deci & Ryan, 1993)

- pas capable parfois capable souvent capable toujours capable

12. Quelle affirmation te correspond le plus ? (Relatedness, Deci & Ryan; Group cohesion, Dörnyei & Ushioda, 2011)

a. Pendant le travail de groupe...

- J'ai l'impression d'être exclu de la classe
 J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
 Je me sens souvent intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
 Je me sens très intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe

b. Pendant le travail en plenum...

- J'ai l'impression d'être exclu de la classe
 J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
 Je me sens souvent intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
 Je me sens très intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe

13. Dans quelle mesure t'impliques-tu dans les activités/tâches durant cette leçon ? (extent of task engagement, Dörnyei & Ushioda, 2011)

- pas impliqué·e un peu impliqué·e assez impliqué·e très impliqué·e

14A. Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus par rapport à cette leçon ? Si tu as répondu "pas impliqué·e" à la question précédente, passe directement à la question 14B. (extrinsic and intrinsic motivation, Deci & Ryan, 1993)

a. Je m'implique pour assurer une bonne note au test

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

b. Je m'implique parce que je suis un·e bon·ne élève

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

c. Je m'implique, car je pense que l'allemand me sera utile plus tard

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

d. Je m'implique car je pense qu'il est important pour les Suisses de pouvoir communiquer en allemand

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

e. Je m'implique car j'aime apprendre l'allemand

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

f. Je m'implique car j'aimerais en savoir plus sur le contenu

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

g. Je m'implique pour une autre raison :

14B. Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus ? Si tu as répondu à la question précédente, tu ne dois pas répondre à cette question. (extrinsic and intrinsic motivation, Deci & Ryan, 1993)

a. Je ne m'implique pas, car il n'y a pas d'évaluation.

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

b. Je ne m'implique pas, car je ne m'en sens pas capable.

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

c. Je ne m'implique pas, car le contenu me semble inutile.

pas du tout d'accord un peu d'accord plutôt d'accord entièrement d'accord

d. Je ne m'implique pas, pour une autre raison :

15. Quelle affirmation te correspond le plus dans cette leçon ? (Autonomy, Deci & Ryan, 1993)

- J'ai l'impression d'être toujours contrôlé·e
- J'ai l'impression d'être beaucoup contrôlé·e
- J'ai l'impression d'avoir quelques fois le choix
- J'ai l'impression d'avoir souvent la possibilité de faire des choix

16. Dans quelle mesure trouves-tu pertinent ce que tu as appris durant cette leçon ? (Relevance and interest, Dörnyei & Ushioda, 2011)

- pas du tout
- un peu
- assez
- très

17. Dans quelle mesure trouves-tu que l'enseignante t'a apporté le soutien nécessaire durant la leçon ? (Task presentation, Dörnyei & Ushioda, 2011)

- pas du tout
- un peu
- assez
- trop

18. Comment t'es-tu senti(e) à la fin de la leçon, par rapport au début ? (Dauer, Rheinberg & Vollmeyer, 2019)

- moins motivé·e
- autant motivé·e
- plus motivé·e

PARTIE 4 – CONTENU

9. Dans quelle mesure apprécies-tu la géographie (Klimazonen – zones climatiques) de cette leçon?

- pas du tout
- un peu
- assez
- beaucoup

10. Dans quelle mesure es-tu curieux ou curieuse d'en apprendre plus sur le sujet ? (independent variable)

- pas du tout
- un peu
- assez
- très

12.5. Observation grid first intervention

Observation grid for investigators 1

Critères	Remarques	Moments de la leçon										
Climat de classe	<table border="1" data-bbox="469 434 1129 517"> <thead> <tr> <th data-bbox="469 434 600 472">- -</th> <th data-bbox="600 434 730 472">-</th> <th data-bbox="730 434 861 472">+ -</th> <th data-bbox="861 434 992 472">+</th> <th data-bbox="992 434 1129 472">++</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="469 472 600 517"></td> <td data-bbox="600 472 730 517"></td> <td data-bbox="730 472 861 517"></td> <td data-bbox="861 472 992 517">X</td> <td data-bbox="992 472 1129 517"></td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="517 521 1129 1055"> → Die SuS waren zu Beginn eher laut, haben untereinander getuschelt und sich viel bewegt. Neue LP, neuer Unterrichtsstil etc. die SuS haben sich aber sehr schnell angepasst und sind auf den Unterrichtsstil und die LP eingegangen, so, dass der Unterricht trotzdem fließend wirkte. → Gewisse SuS haben versucht die neue LP anzuleugnen («haben keine FR-DE Duden» obwohl sie hatten. Interpretation: sie versuchten die LP zu testen. </p>	- -	-	+ -	+	++				X		
- -	-	+ -	+	++								
			X									
Participation	<ul data-bbox="517 1104 1129 2058" style="list-style-type: none"> - SuS schienen gespannt und fragten einige Fragen. - Météo-Video: «Je comprends rien» hat ein SuS zu einem anderen SuS geflüstert. - Die SuS haben sehr viel gestreckt und viel an Vokabular schon gewusst. - Die SuS haben bei Unklarheiten nachgefragt, ob individuell oder im Plenum. - Die SuS haben die Aufgaben mehrheitlich zusammen gelöst/in PA. - Während dem “Mise en commun” haben immer die gleichen 6-8 SuS die Antwort gegeben. - Die SuS haben die 3 Spiele seriös genommen und wirklich gespielt – sie haben zwar nicht immer DE geredet, aber sie haben die Spiele zumindest richtig und klar gespielt. - Die 3 Spiele haben ihnen sehr Spass gemacht. - Weil die 3 Spiele ihnen Spass gemacht haben und die LP sehr auf die Aussprache geachtet hat, haben sie 	<p data-bbox="1155 1104 1406 1597">Intro Intro Video Allgemein KB ex. 1 ausgedruckt Mise en commun</p> <p data-bbox="1155 1682 1358 1715">3 Spiele Voca</p> <p data-bbox="1155 1877 1358 1910">3 Spiele Voca</p> <p data-bbox="1155 1955 1358 1989">3 Spiele Voca</p>										

	<p>individuell auch sehr auf die Aussprache geachtet (sich gegenseitig korrigiert).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Während der "Mise en commun Satzbau" herrschte m.E. eine sehr angenehme Atmosphäre: viele SuS streckten und gaben Antworten – zusammen herausfinden (der Lösung) war möglich!! Sie haben untereinander diskutiert, was die richtige Form sein könnte etc. - Die meisten SuS wollten mehr als einen Satz schreiben – wollten mehr leisten, als verlangt wurde. 	<p>Satzbildung</p> <p>Sätze schreiben</p>
Choix de la langue	<ul style="list-style-type: none"> - Französisch - Französisch (Übersetzungen auf DE) - Voca (Wetter-Habillement) Deutsch ausser gar nicht verstanden dann auf FR - Auftrag immer auf FR - KB ex. 1 ausgedruckt FR - Mise en commun der Aufgabe DE Anweisung/nachfragen FR - Deutsches-Voca wurde immer auf DE ausgesprochen (Sonne, Wetter, Regen etc.) - Satzbau - FR 	<p>Intro</p> <p>Video</p> <p>Voca après video</p> <p>Consigne</p> <p>KB ex. 1</p> <p>Mise en commun</p>
Engagement dans l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - SuS haben viel gestreckt + schon sehr viel Voca gewusst, mehr als wir gedacht haben – evtl. wegen bilinguale Schule...? - KB ex. 1 und Ab Übung 3 haben die SuS mehrheitlich zu zweit gelöst. - Memory: Die SuS haben das Memory gespielt, brauchten aber wirklich die Lösung dazu. - Memory: 1 Gruppe hat DE lustig/hoch genommen. Eine andere Gruppe hat es seriöser genommen (haben seriöser Memory gespielt). - Memory: die SuS konnten DE-Voca schon sehr gut aussprechen. - Memory; die SuS haben die DE-Voca-Wörter auf De gesagt aber untereinander auf FR geredet. - Memory; man sah durch die Kärtchen durch – die SuS haben aber eine Lösung gefunden (Lösung weggelegt – 	<p>Video</p> <p>KB + AB</p> <p>Memory</p>

	<p>mussten im Kopf Bild und Wort zusammenfinden).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SuS haben nicht immer Voca auf DE gesagt, sondern nur gespielt. - Die SuS hatten mehr Interesse am Spiel als an der Sprache. - Für die 3 Spiele brauchten die SuS wirklich die Vokabelliste. - Die SuS versuchten wirklich Sätze zu bilden, haben nicht etwas anderes gemacht oder in die Leere geschaut. - Auftrag war, einen Satz zu erfinden, die SuS wollten und haben aber mehr als einen Satz erfunden. - In den letzten 30 Minuten haben einige SuS die Konzentration und Ausdauer verloren (mehr im Raum herumgeschaut, sich nicht mehr an die Aufgaben gewagt, mehr mit Mit-SuS geplaudert). - Satzbau in EA aber viele SuS haben individuell gestreckt und nachgefragt. - Allgemein haben die SuS selten nur in EA gearbeitet. Oftmals mit PultnachbarIn ausgetauscht. 	<p>3 Spiele</p> <p>3 Spiele</p> <p>Satzbau</p> <p>Satzbau</p> <p>Satzbau</p> <p>EA/PA</p>
Intérêt pour le contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS wussten nicht welches Fach sie jetzt haben, nach dem Einführungsvideo war es ihnen aber bewusst. - Das Thema der Lektion wurde am Anfang der Lektion genannt. - Die SuS haben keine grosse Reaktion gegenüber dem Thema geäußert. - Dem Schein nach hat den SuS die Spiele sehr Spass gemacht, weswegen sie die Spiele mehr als 1 Mal gespielt haben und so das Voca repetierten. - Konnten den Inhalt dieser Lektion schon sehr gut (Voca und Satzbau). - Die Karten, um den Satz zusammenzufügen schienen sie sehr interessant zu finden: die SuS haben viele Notizen gemacht, viel nachgefragt und sie versuchten zusammen herauszufinden. - Als sie eigene Sätze formulieren mussten, sahen sie sehr geschockt 	<p>Intro</p> <p>Intro</p> <p>Satzbau</p> <p>Eigene Sätze schreiben</p>

	aus. Sie sagten: «was?! wir müssen selbst Sätze erfinden?».	
Atteinte des objectifs		
Différenciation	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Voca-Bild, das einige SuS nicht kannten, hat die LP an die WT gezeichnet mit dem Begriff dazu. - Gruppeneinteilung mit Zahlen = LP gab den Kindern willkürliche Zahlen vor - Die SuS mussten die Zahlen bei der Gruppeneinteilung mit den Fingern zeigen. - 3 Spiele – 2 Gruppen konnten in den Gang arbeiten gehen + Türe offen. - Satzbau: LP hat nachgefragt wer schon fertig ist + mehr Zeit gelassen. 	<p>Voca KB ex. 1 ausgedruckt</p> <p>3 Spiele Voca</p> <p>Satzbau</p>
Estimation des qualités de l'enseignante (Bruton, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - LP kann fließend DE und FR - Flexible Sachen adaptiert etc. 	
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - Voca : Die Voca Wörter zusammen herausgefunden oder LP hat es vorgesagt und SuS haben das Voca-Wort laut wiederholt – wie bei Pfenninger. - Allgemein: Die SuS haben sich trotzdem noch sehr auf Tania Manelia fokussiert und bei ihr nachgefragt bei Unklarheiten bei der Aufgabe oder bspw. Toilette oder ob sie die Vocaliste bei der Aufgabe brauchen. - KB ex. 1: Die SuS haben DE-Fr Duden hervorgeholt als Hilfe. - 1 SuS sprach kein DE oder FR, da sie aus der Ukraine ist. - Wir haben die Pause verkürzt wegen Zeitnot. - Die SuS wurden nach der Pause schnell müde. - Es kamen immer wieder SuS rein und raus und suchten Tania Manelia. 	<p>KB ex.1 ausgedruckt</p> <p>KB ex. 1 ausgedruckt</p> <p>Satzbau</p>

19.01.2023

	<ul style="list-style-type: none">- Expression oral haben wir nicht gemacht, weil wir keine Zeit mehr hatten.- Questionnaire : nur 18 SuS	
--	--	--

12.6. Observation grid second intervention

Observation grid for investigators 2

Critères	Remarques	Moments de la leçon										
Climat de classe	<table border="1" data-bbox="467 439 1126 517"> <tr> <td>--</td> <td>-</td> <td>+ -</td> <td>+</td> <td>++</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </table> <p data-bbox="515 562 1126 1095"> → Mehr Zusammenhalt in der Klasse, wahrscheinlich weil sie ein gemeinsames Hindernis (Sprache) zu überwinden hatten. Bsp: Währenddem Koordinationsspiel hat ein Kind seine Strategie mitgeteilt an die Klasse «sie wischt es aus und wir müssen es uns merken» → Atmosphäre empfand ich manchmal angespannt, vor allem bei den Anweisungen: es war nicht direkt erkennbar, ob die SuS die Anweisung für die Aufgabe verstanden haben oder nicht </p>	--	-	+ -	+	++					X	
--	-	+ -	+	++								
				X								
Participation	<ul data-bbox="515 1106 1126 2024" style="list-style-type: none"> - Am Anfang schienen viele SuS geschockt, als plötzlich so viel auf Deutsch gesprochen wurde. - Nur noch 2-3 SuS haben gestreckt und sich in Plenumsphasen gemeldet. - Sobald auf Französisch gefragt wurde, streckten viel mehr SuS («qui n'a pas compris?») - Frustration schien viel höher – Tess hat Strategien erklärt, um sich selbst zu helfen (Parallelwörter, Wortschatzliste) viele SuS konnten sich dann viel mehr selbst helfen und die Aufgaben angehen (mehr motiviert, engagiert). - Von den SuS kam oftmals ein «Schhhh» um Ruhe zu gewinnen - Weniger SuS haben gestreckt, als in der “traditional lesson”, doch haben trotzdem mitgemacht, wenn Tess sie zufällig ausgewählt hat, um eine Lösung zu geben oder vorzulesen. - Mise en commun: Post-it auf das Buch kleben, haben sich einige mehr freiwillig gemeldet. 	<p data-bbox="1158 1330 1329 1368">Übung Intro</p> <p data-bbox="1158 1447 1374 1485">Übung 1 und 2</p> <p data-bbox="1158 1760 1430 1832">Mise en commun + allgemein</p> <p data-bbox="1158 1877 1406 1915">Mise en commun</p>										

	<ul style="list-style-type: none"> - Übung 3: 1 SuS: «Madame je vous respecte et tout mais j'ai rien compris » - SuS gingen in den Übungsphasen nachfragen, wenn sie es nicht verstanden haben. - Mise en commun Übung 3 haben sehr viele SuS gestreckt und Beispiele gebracht (Tania Manelia hat aber kurz davor ein SuS sehr hart vorgewarnt). - Ca. 2-3 SuS haben aktiv partizipiert – aber immer die Gleichen. - SuS haben sehr schnell herausgefunden wie man das Komparativ und Superlativ bildet. - SuS haben sich gegenseitig geholfen und sich Dinge erklärt 	<p>Übung 3</p> <p>Übung 3</p> <p>Mise en commun</p> <p>Mise en commun</p>
<p>Choix de la langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lernziele: DE/FR - Activité Intro: DE - Wortschatzliste: DE - Activité 1+2: mehrheitlich DE bisschen FR - Mise en commun: DE, bisschen FR, um Frage der LP oder um Wörter zu übersetzen - Übung 3: DE/mehrheitlich FR – viel mit Körpersprache erklärt - Mise en commun Übung 3: Mehr DE als FR - Satzbildung : FR - Übung 5 : Auf DE zuerst erklärt dann auf FR nochmals repetiert - Übung 4: FR - Letzten 30 min. mehr auf FR als DE auch im Einzelgespräch mit SuS (alle waren müde und es musste ein bisschen vorwärts gehen, da wir knapp an der Zeit waren) - Mise en commun, Übung 5 korrigiert: Auf FR, wegen zu wenig Zeit <p>➔ LP mehrheitlich auf DE geredet, fragte aber oftmals, ob jemand es für die anderen auf FR repetieren kann.</p> <p>➔ LP auf DE geredet SuS auf FR</p> <p>➔ Wörter die sie nicht verstanden haben immer auf DE mit BSP erklärt, selten einfach übersetzt.</p>	

Engagement dans l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - SuS haben mehr DE – Wörter benutzt/geredet – haben Lehrperson kopiert in der Sprache («drei», «ja» «nein», «tiptop», Wörter auf dem AB immer auf DE gelesen und gesagt, «hinten», «grossen», «absitzen», «Nordpol», «Südpol», «grün», «rot», «blau», etc.). - War allgemein viel lauter/es wurde mehr geredet – war schwieriger Ruhe für Plenum oder Arbeitsphasen zu finden als in der traditional lesson. - 1 Kind hat sich beschwert, dass alles auf DE ist, mit Madame Manelia sei alles auf FR - SuS haben nach ca. 20min. das Prinzip (Anweisung vorlesen, 1 Kind auf FR repetieren + Parallellwörter und Wortschatzliste) verstanden und waren viel ruhiger. - SuS äusserten negative Ausdrücke, als sie auf DE Sätze/Antworten schreiben mussten. - SuS mussten sich mehr überwinden, die Aufgaben anzugehen und sie lösen zu wollen. - Mise en commun fanden sie spannend (haben sich über das Buch gelehnt, offene Körpersprache, hohe Partizipation, untereinander nach der richtigen Lösung diskutiert), Post-it auf das Buch zu kleben. - Haben die DE-Sprache manchmal hochgenommen und Wörter auf lustige Art ausgesprochen. - Haben viel mehr miteinander diskutiert, ob die Antworten/Lösungen richtig sind oder nicht. - Bei der Übung 2 haben gewisse SuS individuell bei Tess nach Richtigkeit gefragt, und andere SuS haben untereinander korrigiert. - Übung 3: Fanden die SuS interessant, die Kopien anzuschauen. Sie lenkten sich aber auch gegenseitig schnell ab – waren mit ihrer Konzentration nicht voll in der Übung, vielleicht weil es auf DE 	<p>Ersten 20 min</p> <p>Ersten 20 min</p> <p>Übung 1 + 2</p> <p>Mise en commun</p> <p>Mise en commun</p> <p>Mise en commun</p> <p>Übung 3</p> <p>Übung 4 Übung 5</p>
----------------------------	--	--

	<p>schwieriger ist. Ca. 5 Kinder schienen aber sehr konzentriert und interessiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Übung 4 fanden sie spannender (arbeiteten länger und intensiver daran) als Übung 5 – gingen Bücher, die zu Verfügung waren, holen etc. - Beim Sätze schreiben konzentrierten sie sich mehr auf den Inhalt des Satzes – das Komparativ und Superlativ kam dann automatisch mit. - Bei Übung 5 haben sich einige SuS sehr reingegeben, wahrscheinlich weil sie das Suchen von zusätzlichen Fakten (bspw. verschiedene Tiere in den verschiedenen Klimazonen) in den Büchern sehr spannend fanden – haben die Fakten auf DE ausgesprochen, da sie auf DE im Buch standen. 	<p>Übung 4</p> <p>Übung 5</p>
Intérêt pour le contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Klimazone - Länder - Merkmale (warm, kalt etc.) - 4 Klimazonen einzeichnen – die SuS achteten sich auf Details (wie dick die Klimazonen einzeichnen, von wo bis wo geht diese Klimazone etc.) - 1 Kind hat bei Übung 1 und 2 laut «quoi?!» gesagt. Er machte einen geschockten Eindruck. - 1 Kind hat gesagt, den Kurs mit Tess sei mega, mega gut bis auf das Pferderennen 	
Atteinte des objectifs	<p>Auf DE erklärt. SuS sind nicht gross darauf eingegangen.</p>	
Différenciation	<ul style="list-style-type: none"> - Activité Intro: Auf DE nochmals erklärt im Plenum, Zeitlimite gegeben, zu PA gewechselt. - Activité 1 + 2: SuS gefragt nochmals auf FR zu repetieren + auf FR Strategien erklärt (Parallelwörter + Wortschatzliste). - Übung 3 mit Körpersprache und Bsp. Erklärt. 	
Estimation des qualités de	<ul style="list-style-type: none"> - Unruhe, Unkonzentration etc. war schwer zu bändigen. 	

l'enseignante (Bruton, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Manchmal schnell auf DE geredet/gewechselt. 	
Autres	<ul style="list-style-type: none"> - War schwierig, Gruppen zu bilden – die LP wusste nicht wo anfangen/welche Kinder zusammen zu tun und liess sich schnell von den Meinungen der SuS beeinflussen. - Dauerte alles viel länger auf DE zu erklären, bis sie es verstanden haben – hatten wir nicht miteinberechnet. (Time-management ging aber in der 2. Intervention besser als in der 1.) - Oftmals mise en commun gemacht, wie geplant, aber nochmals im Frontalunterricht aufgezeichnet und SuS haben auf ihr AB kopiert. - Kein Pferderennen sondern Koordinationsspiel mit 3 Punkten gemacht – mochten sie sehr gerne. - Einige SuS gingen bei Frau Manelia manchmal nachfragen, anstatt bei Tess. - Manelia hat nach der Übung 3 ein Kind sehr hart vorgewarnt – ganze Klasse hat es gehört. - Als Manelia im Klassenzimmer war, war es ruhiger und konzentrierter. 	Übung 3

12.7. Data in excel charts

12.8. Coding

Coding		
Q4	Dans quelle mesure te sens-tu motivé·e durant cette leçon ?	
	0	pas du tout motivé·e
	1	un peu motivé·
	2	assez motivé·e
	3	très motivé·e
Q5	Combien parles-tu en allemand durant la leçon ?	
	0	pas du tout
	1	parfois
	2	souvent
	3	toujours
Q6	Dans quelle mesure te sens-tu stressé·e à l'idée de devoir parler l'allemand durant cette leçon ?	
	0	très
	1	assez
	2	un peu
	3	pas du tout
Q7	Dans quelle mesure apprécies-tu la langue apprise (l'allemand) de manière générale ?	
	0	pas du tout
	1	un peu
	2	assez
	3	beaucoup
Q8	Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication <u>dans cette leçon</u> ?	
	0	pas
	1	parfois
	2	souvent
	3	toujours
Q9	Dans quelle mesure te sens-tu capable d'utiliser l'allemand dans la communication <u>de manière générale</u> ?	
	0	pas
	1	parfois
	2	souvent
	3	toujours
Q10	Dans quelle mesure te sens-tu capable d'effectuer les tâches qui sont demandées durant cette leçon ?	
	0	pas
	1	parfois
	2	souvent
	3	toujours
Q11	Quelle affirmation te correspond le plus ?	
Q11a	Pendant un travail à plusieurs...	
	0	J'ai l'impression d'être exclu de la classe
	1	J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
	2	Je me sens souvent intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
	3	Je me sens très intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
Q11b	Pendant un travail avec toute la classe..	
	0	J'ai l'impression d'être exclu de la classe
	1	J'ai parfois l'impression d'appartenir au groupe
	2	Je me sens souvent intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe

	3	Je me sens très intégré·e à la classe ou à un groupe de la classe
Q12	Dans quelle mesure t'impliques-tu dans les activités/tâches durant cette leçon ?	
	0	pas du tout
	1	un peu
	2	assez
	3	très impliqué
Q13	Quelle(s) affirmation(s) te correspond(ent) le plus par rapport à cette leçon ? Si tu as répondu "pas impliqué·e" à la question 12, passe directement à la question 13B.	
Q13Aa	a. Je m'implique pour assurer une bonne note au test	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Ab	b. Je m'implique parce que je suis un·e bon·ne élève	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Ac	c. Je m'implique, car je pense que l'allemand me sera utile plus tard	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Ad	d. Je m'implique car je pense qu'il est important pour les Suisses de pouvoir communiquer en allemand	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Ae	e. Je m'implique car j'aime apprendre l'allemand	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Af	f. Je m'implique car j'aimerais en savoir plus sur le contenu	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Ag	g. Je m'implique pour une autre raison :	
Q13Ba	a Je ne m'implique pas, car il n'y a pas d'évaluation	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Bb	b. J ne m'implique pas, car je ne m'en sens pas calable	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord

	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Bc	c. Je ne m'implique pas, car le contenu me semble inutile	
	0	pas du tout d'accord
	1	un peu d'accord
	2	plutôt d'accord
	3	entièrement d'accord
Q13Bd	g. Je ne m'implique pas pour une autre raison :	
Q14	Quelle affirmation te correspond le plus dans cette leçon ?	
	0	J'ai l'impression d'être toujours contrôlé·e dans mes actions
	1	J'ai l'impression d'être beaucoup contrôlé·e dans mes actions
	2	J'ai l'impression d'avoir quelques fois la possibilité de faire des choix
	3	J'ai l'impression d'avoir souvent la possibilité de faire des choix
Q15	Dans quelle mesure trouves-tu pertinent ce que tu as appris durant cette leçon?	
	0	pas du tout
	1	un peu
	2	assez
	3	très
Q16	Dans quelle mesure trouves-tu que l'enseignante t'a apporté le soutien nécessaire durant la leçon ?	
	0	pas du tout
	1	un peu
	2	assez
	3	trop
Q18	Dans quelle mesure apprécies-tu la géographie (Klimazonen – zones climatiques) de cette leçon?	
	0	pas du tout
	1	un peu
	2	assez
	3	beaucoup
Q19	Dans quelle mesure es-tu curieux ou curieuse d'en apprendre plus sur le sujet ?	
	0	pas du tout
	1	un peu
	2	assez
	3	très

12.9. Canevas first intervention

<p>Date et durée : 19.01.2023 – 110 minutes</p> <p>Noms : Tess Polikowski + Hue-Lan Freimann</p> <p>Classe : 8H</p> <p>Domaine d'apprentissage – discipline : Langues – Allemand</p> <p>Thème – sujet : Das Wetter (Einheit 7) – Vocabulaire, grammaire, expression orale</p>	<p>Bref résumé des étapes de la leçon (aide-mémoire) :</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Présentation + explication de la situation</i>2. Introduction : vidéo3. Vocabulaire :4. Exercices : KB 1a, AB 35. <i>Supplément : liste de vocabulaire (autocorrection + compléter)</i>6. Mise en commun7. Jeu de répétition8. Pause9. Construction de la phrase10. Phase d'exercitation : écrire des phrases11. Expression orale : AB 5 +AB 412. <i>Consigne pour le questionnaire</i>13. <i>Remplir le questionnaire</i>14. Sortie en commun
<p>Phase d'apprentissage (temps et situation):</p> <ul style="list-style-type: none">- Construction, leçon 1	

Conditions :

Personnel :

- Une classe de 8H – 19 élèves
- Possible d'avoir des élèves MAO, MER --> 2 élèves FLS
- Tess va enseigner
- Tania Manelia + Hue-Lan vont observer
- 2 leçons d'allemand avec une petite pause

Contenu :

- Unité 7; première leçon
- Ils doivent être familiarisés avec le style d'enseignement et les moyens.
- Les élèves apprennent surtout le vocabulaire de la Einheit 7 dans des différents manières (jeu, exercices dans le cahier, vidéo etc.). Ensuite, la construction de phrases simples sur le temps et l'habillement est examinée et définie ensemble. Ils se familiarisent avec la construction de phrases simples avec des différentes activités. Le contenu est surtout focalisé sur le moyen *Junior* et l'enseignement sur la didactique appris à la HEP Fribourg ainsi que le commentaire didactique du moyen *Junior*.

Situation :

- École de la Vignettaz – école bilingue
- Plusieurs projets bilingues y ont déjà été réalisés
- Classe de Tania Manelia, Tess + Hue-Lan ne vont enseigner que deux leçons
- Tess va enseigner, Tania et Hue-Lan vont observer (plutôt une situation inconnue pour les élèves)
- Les moyens didactiques sont dans la salle de classe
- À la fin les élèves remplissent un questionnaire
- La classe, les rituels, la salle de classe etc. sont inconnu pour Tess

Analyse a priori :

Enseignement :

Les élèves et l'enseignante ne se connaissent pas.

Lors de la MEC traitant de la construction de la phrase, l'enseignante veille à rebondir sur les éventuelles erreurs des élèves afin de s'assurer de leur compréhension.

L'enseignante ne connaît pas les élèves ni la salle de classe ni les matériaux disponibles ni les rituels etc. Donc pour la première intervention il n'est donc pas possible pour l'enseignante de réagir parfaitement et spontanément à chaque fois. Par conséquent il faut s'attendre à de petites interruptions dans la première intervention.

Deux autres personnes se trouvent dans la salle de classe et observent l'enseignante. Cela pourrait mettre l'enseignante mal à l'aise.

Élèves :

Les enfants attendent quelque chose de nouveau, ce qui peut être très excitant pour eux. Ils pourraient donc se comporter de manière plus agréable que d'habitude. De plus il est possible que les enfants testent la nouvelle enseignante. Mais cela est plutôt improbable, car l'enseignante de la classe sera également présente dans la salle de classe.

Il est possible que les élèves ne se soient pas habitués à avoir deux leçons d'allemand consécutives et soient, par conséquent, vite ennuyés ou énervés. L'enseignante ne connaît pas du tout les élèves donc former les groupes va être un défi.

Savoirs :

Une partie du vocabulaire est relativement simple puisqu'il est constitué de beaucoup de mots parallèles (vêtements). En revanche, les termes relatifs à la météo sont différents du français, et, en plus, peuvent être difficiles à distinguer (p.ex: scheinen – schneien).

La deuxième position du verbe dans la phrase peut parfois poser problème. Il s'agit donc d'insister sur la notion de position (≠mot) et sur le travail de reconnaissance des fonctions grammaticales dans la phrase en allemand aussi.

<p>Objectifs généraux d'apprentissage :</p> <p>L2 26 — Observer le fonctionnement de la langue et s'appropriier des outils de base pour comprendre et produire des textes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - en construisant des règles de base et en élaborant des outils personnels - en apprenant à consulter des moyens de référence - en identifiant les premières catégories d'unités langagières et les fonctions de base (mot, expression, phrase, ...) <p>L2 24 — Produire des énoncés simples propres à des situations familières de communication...</p> <ul style="list-style-type: none"> - en mobilisant et en utilisant ses connaissances lexicales et structurelles - en réagissant aux interventions de l'enseignant et à celles des autres élèves 	<p>Différenciation</p> <p>Contenu : les élèves avancés approfondissent le contenu avec des activités supplémentaires</p> <p>Processus : lors de la première phase d'exercisation du vocabulaire, les élèves travaillent par deux afin qu'ils puissent s'entraider. En effet, il s'agit d'utiliser des stratégies pour résoudre l'exercice et cela demande plus d'efforts à certains qu'à d'autres.</p> <p>Production : Les élèves très avancés n'écrivent pas de simples phrases, mais toute la prévision météo en fonction des symboles. Le texte doit être structuré et cohérent.</p> <p>Structure : Les différents étapes de la leçon sont structurés de diverses manières (écrire, écouter, production oral, pause de mouvement, visuel etc.)</p>
<p>Objectifs spécifiques d'apprentissage :</p> <p>Les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire la météo avec des phrases simples (p.ex: es regnet) - Construire oralement et par écrit des phrases correctes (p.ex: Heute ist es warm; Es ist warm.) 	<p>Évaluation formative</p> <p>Pendant le processus – pendant certaines activités, phase de plenum, peer-correction, auto-correction, observation des enseignantes.</p> <p>Évaluation diagnostique : l'activité d'introduction permet à l'enseignante de situer les élèves dans leurs connaissances préalables et, ainsi, d'adapter le temps consacré aux activités qui suivent.</p>

Durée	Forme	Déroulement	Rôle de l'enseignant	Intentions de l'étape	Moyens didactiques
5'	PL	<p>Présentation & explication de la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui sommes-nous et que faisons-nous ? - Chacun fait un Namenschild - Nommer les objectifs 	Présentation de la situation	Mise en situation par rapport au TB	Papier Stylos
10'	PL TI	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vidéo "Wetterbericht" - https://www.zdf.de/nachrichten/zdf-morgenmagazin/videos/stoewe-so-wird-das-wetter-108.html - https://www.youtube.com/watch?v=bC2wrh1GQc0 - Noter les mots qu'ils ont compris pour eux-mêmes 	Observateur	Mise en situation Confrontation	Beamer Ordinateur

8'	PL	Vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - Noter les mots que les élèves ont compris au tableau - Aimer les flashcards à côté des mots 	Médiatrice	Activer les connaissances préalables	Flashcards Einheit 7 Aimants
7'	PA	Exercices <ul style="list-style-type: none"> - Kursbuch exercice 1a, S. 34 *exercice couper et préparer - Arbeitsbuch exercice 3, S. 32 	Accompagner Conseiller	Construction	Copies ex. 1 KB Arbeitsbuch Cahier
-	PA	Supplément : <ul style="list-style-type: none"> - Coller la fiche d'exercice dans le cahier - Autocorrection avec la liste de vocabulaire - Compléter la liste avec d'autres mots (vêtements et météo) 	Accompagner Conseiller	Les trois niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom pour les exigences approfondies	Liste de vocabulaire à compléter (répartie en exigences de base et approfondies) Dictionnaire
5'	PL	Mise en commun	Médiatrice	Échanger sur les stratégies, corriger	
15'	TG (6)	Jeu de révision : tournus 3x 5min <ul style="list-style-type: none"> - Memory (mots & pictogrammes) - Jeu de l'oie - Pfenninger Spiel: slap it --> avec enseignante 	Évaluer Accompagner Conseiller	Répétition Exercisation	2x "DaZ im Sachunterricht", S. 94, Würfel, Figuren 2x Memory Flashcards, aimants
8'		Pause <ul style="list-style-type: none"> - Mouvement: Pferderennen - S'occuper individuellement – oase Musik - Jeu de coordination 	Médiatrice	<i>Pause cognitive</i>	Musikbox
15'	EA PL	Construction de la phrase <ul style="list-style-type: none"> - Cartes avec mots de la phrase au tableau dans le désordre : les élèves doivent mettre les mots dans l'ordre pour constituer une phrase correct - noter sure une fiche - Comparer les réponses avec KB, S. 35, Ü 3 et autocorrection - MEC : Les élèves donnent les indications à l'enseignante pour mettre les mots au tableau dans le bon ordre - Institutionnalisation: explication des règles 	Inciter Médiatrice	Phase de confrontation	Cartes avec sujets, verbes etc. Tableau blanc Kursbuch Couleurs
7'	EA	Phase d'exercisation <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves écrivent leurs propres phrases - <i>Supplément : Wettervorhersagen</i> 	Observateur, Conseiller, évaluateur	Consolidation/ Approfondissement	Heft "Werkstattunterricht Wetter", S. 100

8'	TD	Expression orale - AB S. 33, Ü. 5 - AB, S. 32, Ü. 4	Correction de l'écrit (phrases)	Consolidation	Arbeitsbuch
5'	PL	Consigne pour le questionnaire - Pourquoi un questionnaire ? - Consignes et clarifications pour le questionnaire	Informateur	Récolte de données pour le travail de recherche	Questionnaires Beamer Ordinateur
15'	TI	Remplir le questionnaire - Les élèves remplissent le questionnaire - Les élèves posent leurs questions aux enseignantes - Dès qu'ils ont fini, els élèves rendent le questionnaire et s'occupent seuls	Observateur AccompagnerConseiller	Récolte de données pour le travail de recherche	Corriger/Continuer AB, S. 32, Ü. 4 Corriger les phrases
2'	PL	Sortie commune - Remerciement	Médiatrice	Informé Impliquer	/

Analyse a posteriori et prise de décisions pour la suite de la séquence

12.10. Canevas second intervention

<p>Date et durée : 26.01.2023 13.40 - 15.30</p> <p>Noms : Tess Polikowski + Hue-Lan Freimann</p> <p>Classe : 8H</p> <p>Domaine d'apprentissage – discipline : Allemand & Géographie</p> <p>Thème – sujet : Wetter und Kleidung (Junior, unité 7) & comparatif/superlatif – vocabulaire, grammaire, compréhension écrite Zones climatiques – vocabulaire et caractéristiques</p>	<p>Bref résumé des étapes de la leçon (aide-mémoire) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explication de la situation 2. Introduction 3. Scaffolding Vocabulaire 4. Activité de recherche / Supplémentaire 5. Mise en commun 6. Pause 7. Reprendre de l'activité au niveau langage 8. Mise en commun 9. Neue activité 10. Mise en commun 11. Consigne pour le questionnaire 12. Remplir le questionnaire 13. Sortie commune
<p>Phases d'apprentissage (temps et situations) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construction et consolidation - Contenu --> Leçon 1 ; langue --> leçon 2 	
<p>Conditions :</p> <p>Personnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une classe de 8H – 19 élèves - 1 élève TDAH, 2 élèves FLS dont 1 ukrainienne - Tess va enseigner - Tania Manelia + Hue-Lan vont observer - 2 leçons d'allemand avec une petite pause <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unité 7; deuxième leçon - Géographie Klimazonen; première leçon - Les élèves ne sont pas familiaux avec le style d'enseignement CLIL. <p>Situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - École de la Vignettaz – école bilingue - Possibilité de former un cercle, grande classe - Beamer, visualiseur - Plusieurs projets bilingues y ont déjà été réalisés - Classe de Tania Manelia, Tess + Hue-Lan ne vont enseigner que deux leçons - Tess va enseigner, Tania et Hue-Lan vont observer (plutôt une situation inconnue pour les élèves) - Les moyens didactiques sont dans la salle de classe - À la fin les élèves remplissent un questionnaire - La classe, les rituels, la salle de classe etc. sont déjà un peu plus familiers pour Tess 	<p>Analyse a priori :</p> <p>Enseignement :</p> <p>Ne connaissant pas bien les élèves, les groupes seront formés au hasard. La langue d'enseignement devra être l'allemand au maximum, s'aidant des gestes et des images. Toutefois, des parallèles avec le français sont faites et certains sujets complexes peuvent être discutés en français. L'enseignante demandera aux élèves de reformuler les consignes afin de s'assurer qu'elles soient comprises par toutes et tous. L'enseignante s'assure que les élèves n'écrivent pas dans les livres.</p> <p>Élèves :</p> <p>Les enfants attendent quelque chose de nouveau, ce qui peut être très excitant pour eux. Ils pourraient donc se comporter de manière plus agréable que d'habitude. De plus il est possible que les enfants testent la nouvelle enseignante. Mais cela est plutôt improbable, car l'enseignante de la classe sera également présente dans la salle de classe. Aussi, ils connaissent déjà un peu l'enseignante de la première intervention et ont donc pas vraiment besoin du temps pour s'adapter, si c'est le cas, plutôt à la leçon. Il est possible que les élèves ne se soient pas habitués à avoir deux leçons d'allemand consécutives et soient, par conséquent, vite ennuyés ou énervés.</p>

<p>Objectif-s général-aux d'apprentissage : SHS 21 — Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace...</p> <ul style="list-style-type: none"> comparant ses observations et représentations des espaces physiques et construits avec les représentations conventionnelles (cartes, plans, graphiques, ...) étudiant des formes variées d'organisation de l'espace et les conséquences de la localisation des objets en formulant des questions, en émettant des hypothèses et en vérifiant leur pertinence dans le contexte socio-spatial en étudiant les caractéristiques d'un territoire : naturelles (climat, hydrologie, relief), sociales, économiques, culturelles en s'appropriant les principales conventions de représentation de l'espace (orientation, repères, échelles, symboles) <p>L2 21 — Lire des textes propres à des situations familières de communication...</p> <ul style="list-style-type: none"> en prenant en compte le contexte de communication (destinataire, visée,...) en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte en vérifiant ses hypothèses à l'aide de ses connaissances langagières et générales <p>L2 22 — Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication... en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles</p> <p>L2 26 — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...</p> <ul style="list-style-type: none"> en construisant des règles de base et en élaborant des outils personnels en découvrant quelques éléments structurels 	<p>Par rapport à la première intervention l'enseignante connaît déjà un peu le niveau de langue des élèves. Le vocabulaire de la première intervention était déjà très bien connu et maîtrisé. De plus des discussions, phases de plenum etc. étaient facilement possible vu que plusieurs élèves ont régulièrement participé.</p> <p>Savoir : Le vocabulaire ainsi que le comparatif et superlatif va être traité en lien avec le thème "Klimazonen" en géographie.</p> <p>Salle de classe : Il n'y a pas vraiment la place pour former un cercle avec toute la classe. L'enseignante va repousser un peu les pupitres au début de la leçon.</p>
<p>Objectif-s spécifique-s d'apprentissage : Les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> désigner sur une carte de monde les zones climatiques à l'aide des termes spécifiques former les comparatifs et superlatifs des adjectifs "kalt" et "heiss" <p>Approfondi:</p> <ul style="list-style-type: none"> lister quelques caractéristiques des différentes zones Former les comparatifs et superlatifs d'autres adjectifs en dérivant la règle des deux adjectifs de base 	<p>Evaluation formative et différenciation :</p> <p>Pendant le processus – pendant certaines activités, phase de plenum, peer-évaluation, auto-évaluation</p>

Durée	Forme	Déroulement	Langue d'enseignement	Rôle de l'enseignante	Intentions de l'étape	Moyens didactiques
3'	PL	Explication de la situation <ul style="list-style-type: none"> - Que faisons-nous (leçon différente de la dernière) ? - Nommer les objectifs de la leçon 	Allemand / français	Présentation de la situation	Mise en situation par rapport au TB	/
5'	TI	Introduction <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves reçoivent une carte du monde vierge et doivent la colorier en fonction de leur représentation du climat de la terre. Différenciation : après 2-3 min. les élèves essaient de faire l'exercice ensemble	Allemand / français	Inciter	Activer les connaissances préalables	19x Dossier de fiches Crayons de couleur
1'		Scaffolding Vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - Mettre la liste de vocabulaire à disposition 	Allemand	Accompagner, conseiller	Une aide pour scaffolding les textes	19x Liste de vocabulaire
15'	TG-TD	Activité de recherche <ul style="list-style-type: none"> - Former les groupes : 5x 3 élèves, 2x 2 élèves - Compléter les exercices 1-2 en s'aidant de la liste de vocabulaire et des livres/photocopies mis à disposition 	Allemand	Accompagner	Phase de recherche	19x Werkstattunterricht Wetter, S: 110
-	TI, TD, TG	Supplémentaire : <ul style="list-style-type: none"> - Noter des pays pour chaque zone climatique 	Allemand	Accompagner, conseiller	Réfléchir à la représentation 2D du monde	Bücher mit Länder-/Weltkarte Dossier de fiches
15'	PL	Mise en commun : <ul style="list-style-type: none"> - Se mettre en cercle - Demander à certains élèves de colorier et de coller un post-it sur une carte du monde A3 - Comparaison avec le français - Reprendre la liste de vocabulaire : avez-vous compris les mots ? Où se trouvent-ils dans le texte ? 	Allemand / français	Modératrice	Scaffolding la langue Correction des exercices	Carte au format A3 Liste de vocabulaire Post-It
8'		Pause: 1 à 3 activités selon le temps <ul style="list-style-type: none"> - Mouvement: Pferderennen - S'occuper individuellement – Oase Musik - Jeu de coordination : 4 ronds de couleurs au tableau = 4 mouvements 	Allemand	Médiatrice	Pause cognitive	Musikbox

10'	TI	Reprendre de l'activité au niveau langage : Comparatifs et superlatifs basés sur les zones climatiques <ul style="list-style-type: none"> - Exercice 3 – Expliquer la fiche avec les trois colonnes sans donner la réponses (escalier, podest). Example: kalt, plus extrême, le plus extrême - Afficher des pages du livre avec des adjectifs déclinés ou non qui sont surlignés (S. 14, 42, 52, So ein Wetter). Les élèves copient les adjectifs dans la bonne colonne - Evtl. formuler déjà une hypothèse sur la forme des comparatifs et superlatifs 	Allemand / français	Conseiller, accompagner	Langue / grammaire Phase de la découverte	Visualiseur Pages des livres Exercice 3
10'	PL	Mise en commun : <ul style="list-style-type: none"> – Corriger – Trouver ensemble la structure du comparatif et superlatif et la noter – Écrire des phrases d'exemple du comparatif et superlatif ensemble 	Allemand / français (plutôt français)	Médiatrice Begleiten, beraten	Bilan de la phase de la découverte	Visualiseur Tblanc
15'	TG- TD 5x 3s 2x 2s	Neue activité : <ul style="list-style-type: none"> - Exercice 4 – chercher dans des livres des informations et le vocabulaire sur les zones et les noter en mots-clés dans le tableau ou mindmap Après 10 minutes, annoncer qu'il faut passer au prochain exercice ! <ul style="list-style-type: none"> - Exercice 5 – rédiger des phrases en allemand pour décrire/comparer les zones - Exercice 6 – répétition 	Allemand	Begleiten, beraten	Phase de recherche Répétition	Livres "So ein Wetter", S. 14-15, (42-43), 52-53, 68-69
8'	PL	Mise en commun : <ul style="list-style-type: none"> - Corriger et compléter individuellement leur fiche 	Allemand / français	Modérateur, évaluateur	Correction des exercices	Beamer Ordinateur Tblanc Visualiser
2'	PL	Consigne pour le questionnaire <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi un questionnaire ? - Consignes et clarifications pour le questionnaire 	Français	Informateur	Rappel	Questionnaires Beamer Ordinateur
15'	TI	Remplir le questionnaire <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves remplissent le questionnaire - Les élèves posent leurs questions aux enseignantes 	Français	Observateur Conseiller	Récolte de données pour le TB	Questionnaires


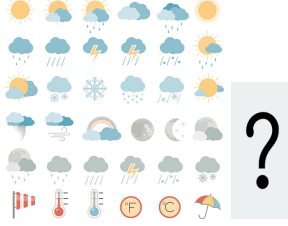
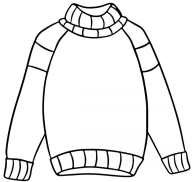







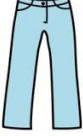







		- Dès qu'ils ont fini, els élèves rendent le questionnaire et s'occupent seuls				
3'	PL	Sortie commune - Remerciement	Français	Médiatrice	Remerciement	/

Analyse a posteriori et prise de décisions pour la suite de la séquence

"Material for first intervention"

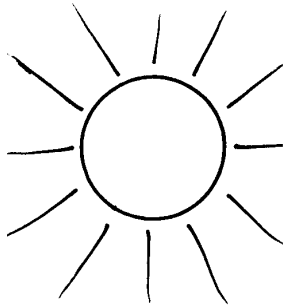



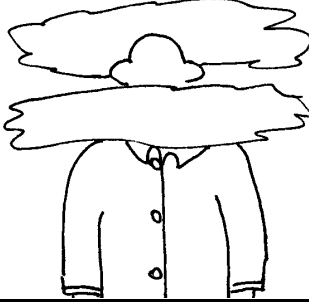

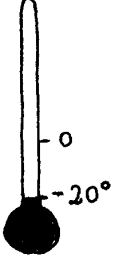
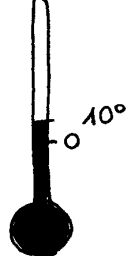
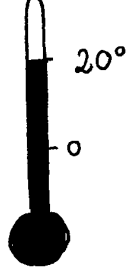
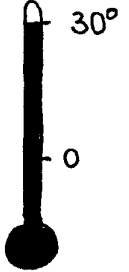
12.11. Wortschatzliste

WORTSCHATZLISTE

	<p>anziehen</p> <p>ich ziehe ... an, du ziehst ... an, er/sie zieht ... an</p> <p><i>Ich ziehe mich an. Er zieht die Jacke an.</i></p>		<p>Wie ist das Wetter?</p>
	<p>der Pullover, -</p>		<p>Es ist kalt.</p>
	<p>der Schal, -s</p>		<p>Es ist windig.</p>
	<p>das T-Shirt, -s</p>		<p>Es regnet.</p>
	<p>die Jacke, -n</p>		<p>Es ist bewölkt.</p>
	<p>die Jeans, -</p>		<p>Es <u>schneit</u>.</p>
	<p>die Mütze, -n</p>		<p>Die Temperatur ist 10 Grad.</p>
	<p>Ich bin nass.</p>		<p>Es ist warm.</p>
	<p>Mir ist kalt. Mir ist nicht kalt.</p>		<p>Die Sonne <u>scheint</u>. Es ist schön.</p>

12.12. Memory

Memory „Wetter“ Bilder mit Text (2 x ausdrucken)

				
Die Sonne scheint.	Es regnet.	Es ist bewölkt.	Es gibt Gewitter.	Es ist neblig.
				
Es schneit.	Es ist kalt.	Es ist kühl.	Es ist warm.	Es ist heiß.

Memory „Wetter“ Bilder und Texte getrennt (1)

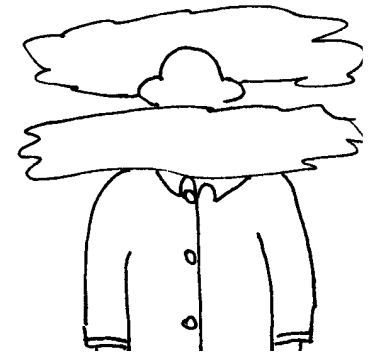
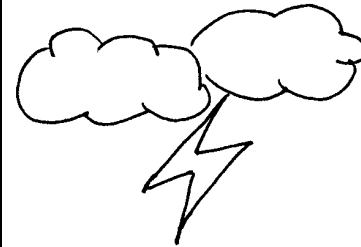
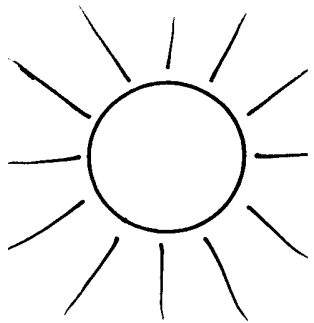
Die Sonne
scheint.

Es regnet.


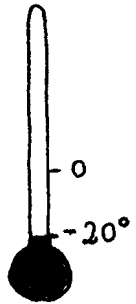
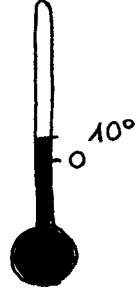
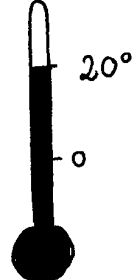
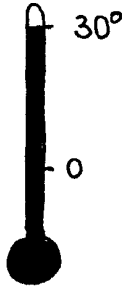
Es ist
bewölkt.

Es gibt
Gewitter.

Es ist
neblig.



Memory „Wetter“ Bilder und Texte getrennt (2)

Es schneit.	Es ist kalt.	Es ist kühl.	Es ist warm.	Es ist heiß.
				

12.13. Arbeitsblatt

7

Es ist kalt und windig.

Ich kann über das Wetter und meine Kleidung sprechen.

1 Das Wetter

Es ist windig.



a) Seht die Wettersymbole an. Welche kennt ihr?

Es regnet.



2



3



Die Temperatur ist 10 Grad.

Es ist bewölkt.

6



5



4



10°⁸

Die Sonne scheint.

Es schneit.

7



Es ist warm.

Es ist kalt.

Nummer 5:
Es schneit.

7

Es ist kalt und windig.

Ich kann über das Wetter und meine Kleidung sprechen.

1 Das Wetter

Es ist windig.



a) Seht die Wettersymbole an. Welche kennt ihr?

Es regnet.



2



3



Die Temperatur ist 10 Grad.

Es ist bewölkt.

6



5



4



10°⁸

Die Sonne scheint.

Es schneit.

7



Es ist warm.

Es ist kalt.

Nummer 5:
Es schneit.

"Material für second intervention"

12.14. Wortschatzliste

Wortschatzliste Klimazonen

Adjective und Adverbien

Häufigkeit (Frequenz)

		gemässigt	modéré
einige	quelques	trocken	≠ nass
mehrere	plusieurs	heiss - heisser -	
nahe	proche	am heissesten	sehr warm
ohne	sans	feucht	humide
wenig	peu	mild	doux
selten	rare(ment)	tief- tiefer	bas
meisten	plupart	ausgeglichen	équilibré
schnell	rapide(ment)	flach	plat

Nomen

Wüste



Hitze

≠ Kälte

Gefrierpunkt

point de
congélation

Wald, Wälder



Sturz

chute

Gürtel

ceinture

Hagelkorn

grêlon

Gewitter



Niederschlag

cf. Glossar

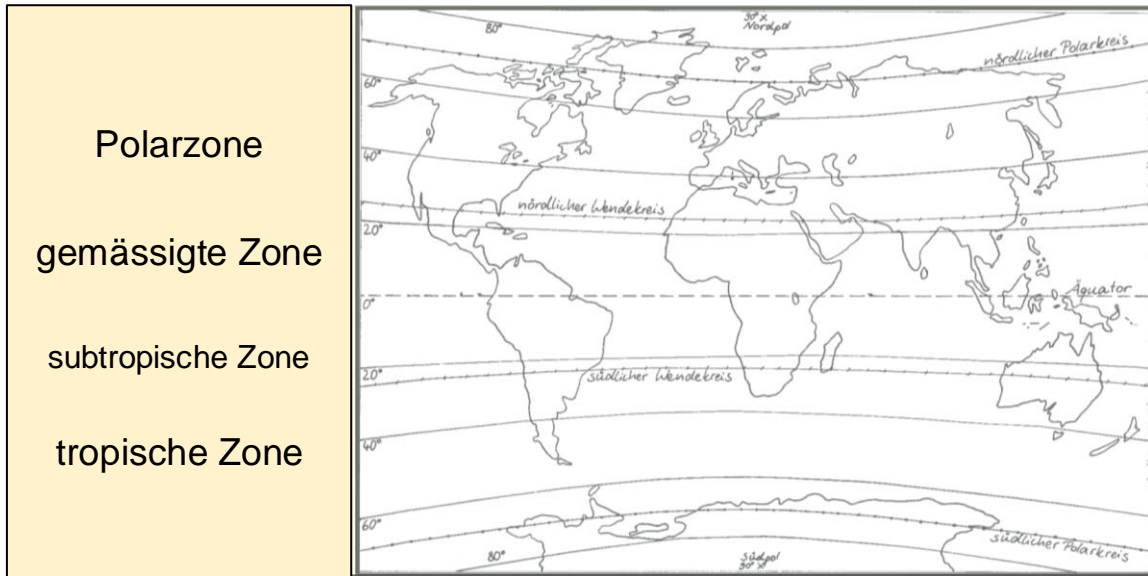
Gegend

région

12.15. Arbeitsdossier

Übung 2

Lies die Beschreibung der Klimazonen. Wähle für jede Klimazone eine Farbe und male die Felder aus.



Zusatz

Notiere einige Länder zu jeder Klimazone.

Polarzone: _____

gemäßigte Zone: _____

subtropische Zone: _____

tropische Zone: _____

Übung 3

a. Suche passende Wörter und schreibe sie in die richtige Kolonne.

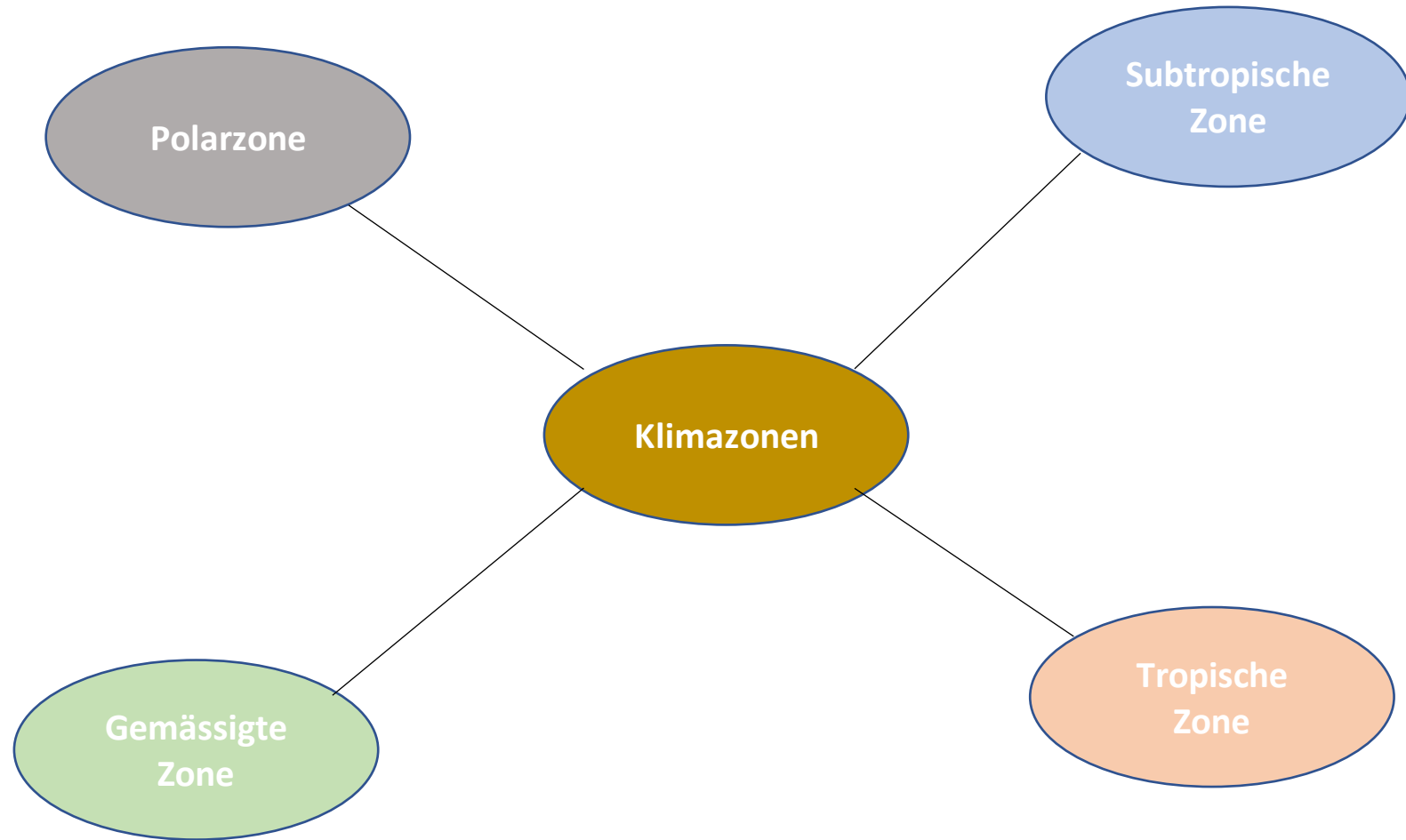
Adjektiv	Komparative Form	Superlative Form

- b. Schreibe einen Beispielsatz zum Komparativ und einen Beispielsatz zum Superlativ.

Übung 4

- a. Wähle zwischen der Tabelle **oder** dem Mindmap auf der nächsten Seite.
 b. Sammle Merkmale/Eigenschaften (= caractéristiques) von jeder Klimazone und notiere sie in der Tabelle oder im Mindmap.

Klimazonen	Merkmale/ Eigenschaften
Polarzone	
Subtropische Zone	
Gemässigte Zone	
Tropische Zone	



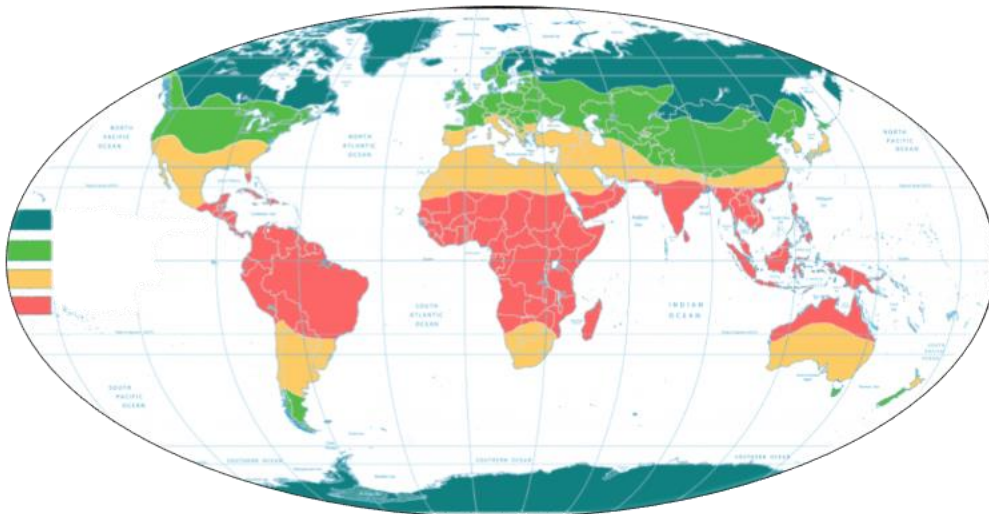
Übung 5

Vergleiche die polare Zone mit der gemässigten Zone.

In welcher Zone ist es am heissesten? In welcher Zone ist es am kältesten?

Übung 6

a. Fülle die Kästchen mit den Klimazonen auf Deutsch und auf Französisch aus.



b. Markiere den Äquator farblich.

12.16. Arbeitsdossier Lösungen

Arbeitsblatt Klimazonen

Lösung

Einführung

Markiere die verschiedenen Klimazonen.

polare zone

gemäss. zone
 Subtrop. zone
 trop. zone
 Äquator
 trop. zone
 Subtrop. zone
 gem. zone



polare zone

Übung 1

Schreibe die Definition des Begriffs „Klima“ ab:

Das typische Wetter einer Gegend nennt man Klima.

Man unterscheidet verschiedene Klimazonen auf der Erde:

- polare zone
- gemässigte zone
- subtropische zone
- tropische zone

Übung 2

Lies die Beschreibung der Klimazonen. Wähle für jede Klimazone eine Farbe und male die Felder aus.

polare Zone	
gemässigte Zone	
subtropische Zone	
tropische Zone	

Polarzone: _____

gemässigte Zone: _____

subtropische Zone: _____

tropische Zone: _____

Übung 3

a. Suche passende Wörter und schreibe sie in die richtige Kolonne.

Adjektiv	Komparativ	Superlativ
heiss	heisser	am heissesten
kalt	kälter	am kältesten
hoch	höher	am höchsten
gross	grösser	am grössten

- b. Schreibe einen Beispielsatz zum Komparativ und einen Beispielsatz zum Superlativ.

ist ^{kälter} grösser als

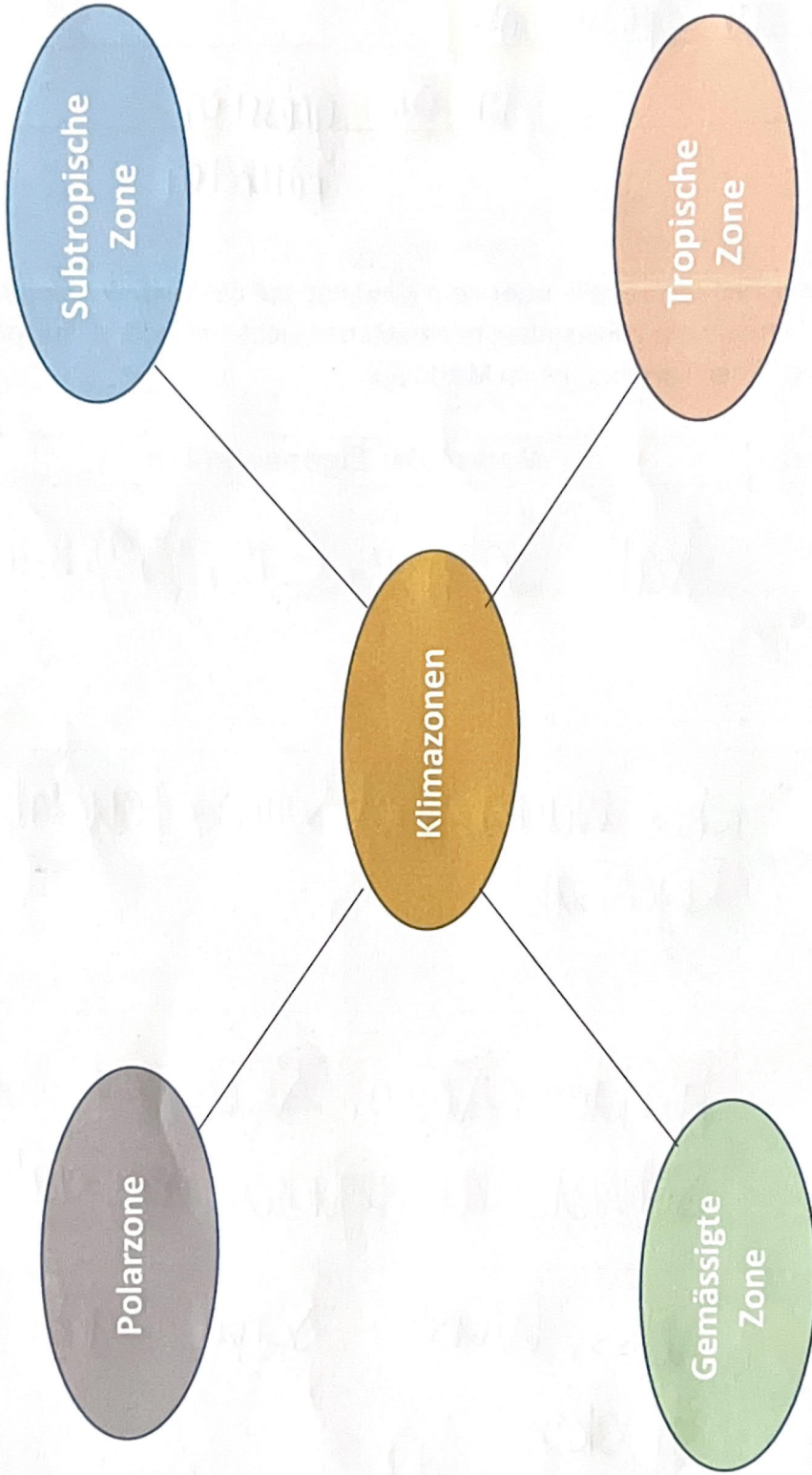
ist am grössten
kältesten

Übung 4

- a. Wähle zwischen der Tabelle **oder** dem Mindmap auf der nächsten Seite.
b. Sammle Merkmale/Eigenschaften (= caractéristiques) von jeder Klimazone und notiere sie in der Tabelle oder im Mindmap.

Klimazonen	Merkmale/ Eigenschaften
Polarzone	kalt, Schnee, Eis, Pinguine
Subtropische Zone	eher warm, viel Sonne, feucht Regenwald
Gemässigte Zone	Wälder, Regen, Regenwald Schweiz, ausgeglichene Temperatur
Tropische Zone	heiss, Wüste, Sonne, Sand, trocken

Name : _____



Übung 5

Vergleiche die polare Zone mit der gemässigten Zone.

Die polare Zone ist kälter als die gemässigte Zone.
Die gemässigte Zone hat mehr Sonnenschein als die polare Zone.

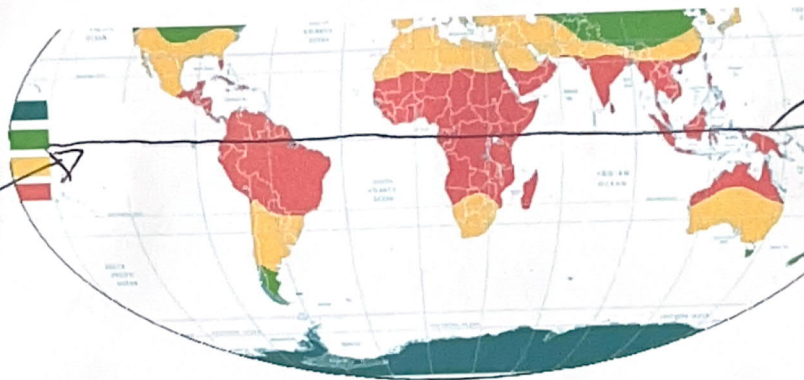
In welcher Zone ist es am heissesten? In welcher Zone ist es am kältesten?

In der tropischen Zone ist es am heissesten.

In der polaren Zone ist es am kältesten.

Übung 6

a. Fülle die Kästchen mit den Klimazonen auf Deutsch und auf Französisch aus.



Äquator

Polare Zone

zone polaire

gemässigte Zone

subtropische Zone

tropische Zone

b. Markiere den Äquator farblich

12.17. Arbeitsblatt



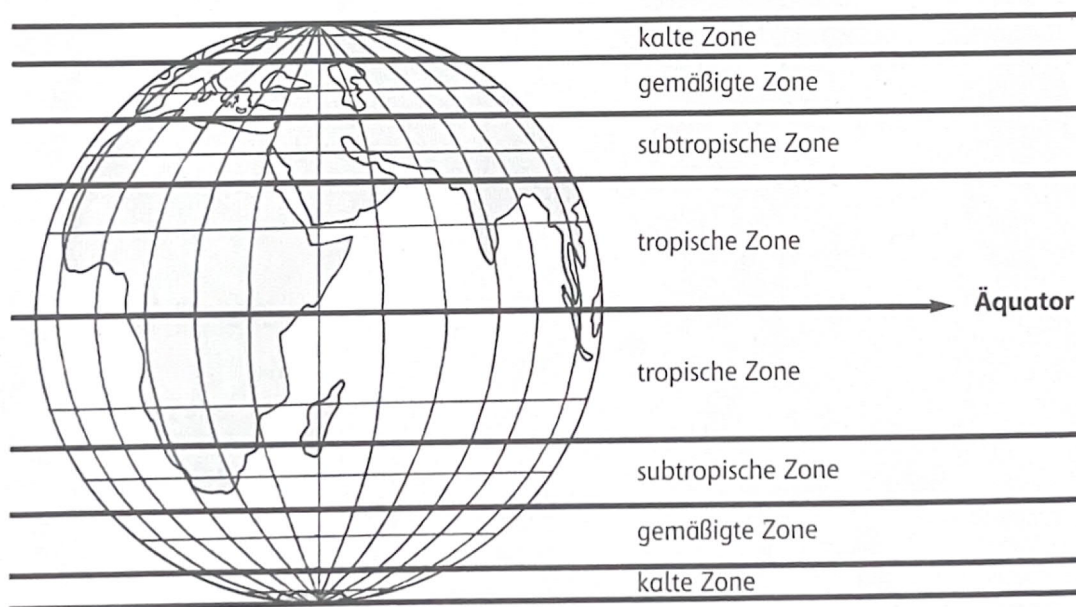
Klimazonen

22

Das typische Wetter einer Gegend nennt man Klima. Man unterscheidet verschiedene Klimazonen auf der Erde:

- Die **kalte (polare) Zone** gibt es am Nord- und am Südpol der Erde. Die Temperaturen sind meistens unter 0° C. Es gibt viel Schnee und Eis.
- Wir leben in der **gemäßigten Zone**. Wir haben meistens ausgeglichene Temperaturen. Bei uns gibt es verschiedene Wälder: Nadel-, Laub- und Mischwälder. Die Jahreszeiten sind bei uns sehr unterschiedlich.
- In der **subtropischen Zone** ist es im Sommer warm und trocken, der Winter ist nicht sehr kalt, aber feucht.
- Die **tropische Zone** liegt wie ein Gürtel um die Erde. In den Tropen gibt es keine jahreszeitlichen Unterschiede. Temperaturen und Niederschlag bleiben das ganze Jahre etwa gleich. Es ist heiß, außerdem gewittert und regnet es fast jeden Nachmittag.

Natürlich gibt es auch innerhalb einer Klimazone Unterschiede, je nachdem ob das Land viele Berge hat oder flach ist, am Meer liegt oder mitten auf einem Kontinent.



Länder in den verschiedenen Klimazonen:

kalte Zone: _____ subtropische Zone: _____
 gemäßigte Zone: _____ tropische Zone: _____

12.18. Beispiele Komparativ - Superlativ

Europa



Zu Europa gehören über 40 Länder mit fast ebenso vielen Sprachen. Kein Teil der Welt ist so dicht besiedelt. Die Staaten Westeuropas verfügen über eine starke Industrie. Diese Länder gehören zu den **reichsten** der Welt. Das milde Klima begünstigt außerdem Ackerbau und Viehzucht. Die ans Mittelmeer grenzenden Länder haben sehr **warme** Sommer, weiter nördlich ist es in den Sommermonaten **kühler**, und die Winter sind **lang, kalt** und dunkel.

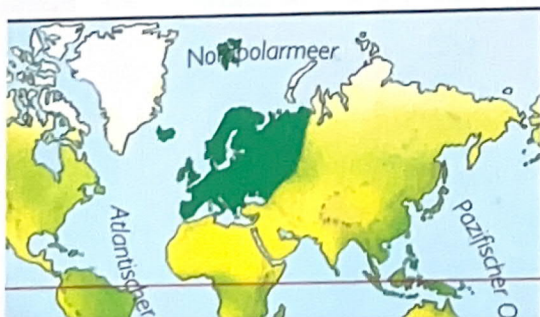


Brüssel ist die Hauptstadt Belgiens und Sitz der Europäischen Union (EU). Mit Ausnahme der Schweiz und einiger Länder des Balkans gehören ihr fast alle europäischen Staaten an oder haben einen Antrag auf Mitgliedschaft gestellt.



Frankreichs Hauptstadt, **Paris**, zählt zu den **größten** europäischen Städten. Ihr Wahrzeichen ist der 1889 errichtete Eiffelturm.

0 200 400 600 800 Kilometer



Die Hauptstädte der **kleinsten** Länder sind unter dem Landesnamen im Register angegeben.

Färöer (Dänemark)



Das kleinste Land der Welt – **Vatikanst** hat knapp 0,5 km² Fläche und liegt in der Rom. Es ist der Sitz der römisch-katholischen Kirche deren Oberhaupt der Papst ist.



Welche Klimazonen gibt es?

Die verschiedenen Klimazonen entstehen vor allem durch die unterschiedliche Sonneneinstrahlung an den verschiedenen Orten der Erde. Je steiler die Sonnenstrahlen auf die Erde treffen, desto höher wird die Temperatur.

Jede der folgenden Zonen findet sich südlich und nördlich des Äquators.

Am Äquator treffen die Sonnenstrahlen fast senkrecht auf den Boden. Dort ist es also sehr heiß. Der Äquator liegt in der **tropischen Zone**.

An den Polgebieten dagegen treffen die Sonnenstrahlen sehr flach auf die Erde. Weil dadurch **weniger** Energie hierhin kommt, ist es dort **kalt**. Das nennt man die **polare Zone**. Es folgt die **subpolare Zone**, in der es auch noch ganz schön ungemütlich ist.

Daran schließt sich die **kaltgemäßigte Zone** an. Hier ist es im Winter sehr kalt, im Sommer kann es jedoch auch warm werden.

Es folgt die **warmgemäßigte Zone**. Dort ist es meistens im Winter kalt und im Sommer warm. Es gibt nicht oft sehr **hohe** oder sehr **tiefe** Temperaturen.

Zwischen der warmgemäßigten Zone und den Tropen liegt die **subtropische Zone**. Hier gibt es sehr heiße Sommer und etwas **kühlere** Winter. Dazu zählt u. a. der Mittelmeerraum. Hier findet man auch große Wüsten wie z. B. die Sahara.



Aufgabe: Schneide die Kärtchen aus. Ordne die Klimazonen von Nord nach Süd. Beginne mit den Tropen, davon gibt es nur ein Bild. Klebe die Bilder auf ein großes Blatt und beschrifte sie. Vergiss nicht, nördlich und südlich dazuschreiben!








Einzelne Wetterereignisse, z.B. eine Hitzewelle oder Stürme sind noch kein Anzeichen eines Klimawandels.

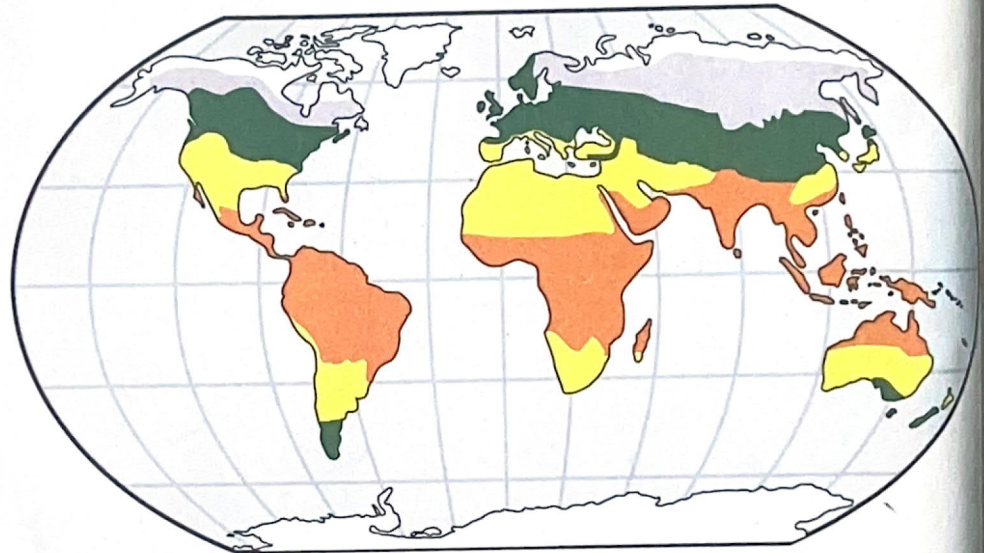
Wenn man z.B. den Rekordsommer 2003 mit den außergewöhnlich hohen Temperaturen allein betrachtet (beispielsweise 40,2°C in Freiburg im Breisgau und in Karlsruhe), ist er kein Zeichen für eine Klimaveränderung. Stellt man ihn jedoch in Zusammenhang mit dem Temperaturanstieg der letzten Jahrzehnte, lässt er Rückschlüsse auf eine globale Erwärmung zu. So war das Jahrzehnt 2000 bis 2009 in Deutschland das **wärmste** seit mindestens 130 Jahren. Die Jahresdurchschnittstemperatur lag in diesem Zeitraum um 1,2°C über dem langjährigen Mittelwert der Jahre 1961 bis 1990 (Deutscher Wetterdienst).

Das Klimasystem

Das Klimasystem der Erde ist sehr komplex und wird von vielen Faktoren beeinflusst, z.B. von der Sonneneinstrahlung, dem Niederschlag, den Wolken. Das Klima setzt sich aus verschiedenen Teilsystemen zusammen, die wiederum untereinander in Wechselbeziehung stehen, wie z.B. das Land und die Luft oder die Luft und der Ozean.

Klimazonen:

-  polar
-  subpolar
-  gemäßigt
-  subtropisch
-  tropisch



Klima ist verschieden

Auf der Erde ist das Klima sehr verschieden. Es lässt sich in verschiedene Klimazonen einteilen: polar, subpolar, gemäßigt, subtropisch und tropisch. Dabei entsprechen die Grenzen der Klimazonen nicht der geografischen Breite (Entfernung vom Äquator). Denn neben der geografischen Breite bestimmen auch Wind- und Meeresströmungen das Klima, aber auch Gebirge wie der Himalaja. So speichern z.B. Ozeane Wärme. Damit gleichen sie die großen Temperaturunterschiede auf dem Land aus. Deshalb haben wir in Westeuropa an der Atlantikküste ein Klima, das vom Meer geprägt ist und **weniger große** Temperaturschwankungen aufweist als das kontinentale Europa.

Auch Meeresströmungen wie der Golfstrom beeinflussen die klimatischen Bedingungen. Über großen Landflächen sind die Temperaturunterschiede **viel größer**, da das Land im Winter stark abkühlt und sich im Sommer sehr aufheizt. So haben wir z.B. in Russland ein „kontinentales“ Klima. Die kalten russischen Winter mit Temperaturen bis -30°C zeigen dies.

Im erste
und Sas
en und
die klim
die sie d

Hitzewellen

Wenn das Wetter einige Tage, Wochen oder sogar Monate viel **heißer** als gewöhnlich ist, nennen wir das eine Hitzewelle. Hitzewellen sind in den gemäßigten Gegenden am häufigsten.



Die Alpengletscher schrumpfen im Sommer 2003 um bis zu zehn Prozent.



Westeuropa

Eine Hitzewelle traf Europa von Juni bis August 2003. Einer der Gründe war ein Hochdruckgebiet, das die Wolkenbildung verhinderte. Es war der **heißeste Sommer** in Europa seit 1540.

Etwa 4000 Schulen in ganz Frankreich wurden geschlossen.



Schulfrei

Eiseskälte

Ungewöhnlich kaltes Wetter kann längere Zeit anhalten, manchmal den ganzen Winter. Schnee und Eis bedecken dann die Landschaft in gemäßigten Klimazonen, die sonst nicht oft so kaltes Wetter erleben.



Am Flughafen Chicago gefror sogar der Flugzeugtreibstoff!

Großbritannien

Der **kälteste Winter** Großbritanniens war von Dezember 1962 bis Februar 1963. Schnee lag an vielen Orten zwei Monate lang und um Heme Bay in Kent gefror sogar die Mündung der Themse.

USA und Kanada

Im Januar und Februar 2014 gefroren bei eisaktem Wetter Teile des Flusses Hudson in New York. Die Kälte erreichte sogar den sonst milden Süden und führte zu Frost in Teilen von Florida.



5

5

6

6

7

7

8

8

9

9

10

10

Der Mississippi und der in ihm mündende **Missouri** sind mit über 6000 km das **langste Flusssystem** Nordamerikas.

Schon lange baut man in Nordamerika **Mais** an. Er wird als Gemüse gegessen oder zu Mehl zermahlen. Oder man röstet die Körner zu Popcorn.

QUIZFRAGEN

1. Wie heißt das Meeressäuger, das einen bis zu 3 m langen Stoßzahn hat?
2. Woraus wird Popcorn gemacht?
3. Wenn du im mittleren Teil Nordamerikas ein Klappernhorst, vor welchem Tier musst du dann auf der Hut sein?

Der Grand Canyon im amerikanischen Bundesstaat Arizona ist eines der großen Naturwunder der Erde. Im Laufe vieler Jahrtausende hat der Colorado diese spektakuläre Schlucht in die Felsen geschnitten.

Die im Südwesten der USA heimischen **Mammutbäume** ragen bis zu 135 m empor und sind damit die **höchsten** Bäume der Erde. Die Baumriesen werden auch sehr alt: Bei manchem vermutet man ein Alter von 3000 bis 4000 Jahren.

Zuckerrrohr wird in Mittelamerika und auf vielen Karibikinseln angebaut. Aus den Stängeln presst man einen süßen Saft, der zu Zucker verarbeitet wird.

früher hatten die Menschen keine Geräte, um das Wetter zu messen



Beim größten Temperatursturz

innerhalb eines Tages wurde es im Januar 1916 in Montana (USA) um ganze 55,6 °C kälter: Die Temperatur fiel von 6,7 °C auf -48,9 °C.



Hitze

Der Hitzerekord wurde in Furnace Creek (das bedeutet „Offen-Bach“) in den USA gemessen: 56,7 °C – heiß genug, um ein Ei zu braten!

Wetterrekorde

Wann war der heißeste Tag, an den du dich erinnerst? Hast du schon einmal ein riesiges Hagelkorn gesehen? Hier findest du die unglaublichsten Wetterrekorde rund um die Erde.



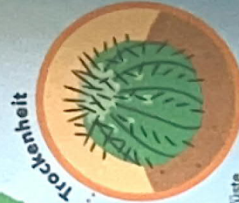
Tornados

In der „Tornado-Alliee“ in den USA treten die meisten Tornados pro Jahr auf – etwa 1000!



Gewitter

Am Maracaibo-See in Venezuela gibt es die meisten Gewitter mit bis zu 28 Blitzen in einer Minute.



Trockenheit

Ein Teil der Atacama-Wüste in Chile ist die trockenste Gegend (abgesehen von den Erdpolen). Dort fallen nur 0,2 mm Regen im Jahr.

Kältewunder



Die größte Schneefloche, die man je gefunden hat, war 38 cm groß – das entspricht dem Durchmesser einer großen Pizza.



Das nachweislich größte Hagelkorn war mit einem Umfang von 47 cm etwa so groß wie eine Wassermelone.



Das schwerste Hagelkorn wog etwa 1 kg, also so viel wie eine Packung Mehl.

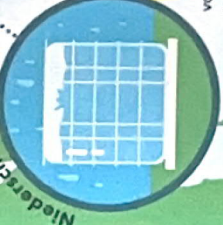


Die höchste Windgeschwindigkeit maß man in einer Böe mit 407 km/h – schnell wie ein Rennauto!



Windsärke

Mawsynram in Nordostindien ist der regenreichste Ort mit einer mittleren Regenmenge von etwa 12 m pro Jahr. Wenn das alles auf einmal fielen, würde ein dreistöckiges Gebäude darin versinken!



Niederschlag

seit dem späten 19. Jh. wird das Wetter gezielt beobachtet.



Kälte

Die tiefste Temperatur auf der Erde wurde in Antarktika gemessen: -89,2 °C.

In einem Teil von Antarktika hat es seit fast 2 Mio. Jahren nicht mehr geregnet!



Kein Regen

WELTKARTE

Die Erde besteht aus sieben großen Landmassen, die man Erdteile oder Kontinente nennt, und fünf Ozeanen. Diese Karte zeigt einige der Dinge, die du in diesem Buch entdecken kannst.

Manche Gruppen von Menschen leben schon sehr lange in bestimmten Gegenden und haben ihre eigene Sprache und Lebensweise. Inuit leben im Norden von Kanada und Grönland.



Der Nordpol ist der nördlichste Punkt der Erde.

Auf Landkarten wird die Erde durch gedachte Linien unterteilt. Diese helfen uns, Entfernungen zu messen und genau zu bestimmen, wo sich ein Ort befindet. Die wichtigsten Linien zur Orientierung sind der Äquator, die beiden Wendekreise und die beiden Polarkreise.

NÖRDLICHER WENDEKREIS

PAZIFISCHER OZEAN

ÄQUATOR

Der Äquator teilt die Erde in eine nördliche und eine südliche Hälfte. Hier gibt es keine Jahreszeiten, es ist immer sommerlich warm und es regnet fast jeden Tag.

SÜDLICHER WENDEKREIS

Die Gebiete, die zwischen dem nördlichen und südlichen Wendekreis liegen, nennt man Tropen. Dort ist es sehr heiß und oft auch sehr feucht.

ARKTIS

Hier ist das Meer oft zu Eis gefroren.

ATLANTISCHER OZEAN

NORD-AMERIKA

EUROPA



In manchen Regionen der Erde regnet es fast nie. Sie werden Wüsten genannt. In einigen Wüsten ist es sehr heiß. Die größte, heiße Wüste ist die Sahara, die sich über große Teile Nordafrikas erstreckt.

AFRIKA

In den Gegenden am Äquator wachsen riesige Wälder, sogenannte Regenwälder. Der Großteil aller Pflanzen- und Tierarten der Welt ist in Regenwäldern zu Hause.

SÜD-AMERIKA

Berge sind auf den Karten violett gekennzeichnet. Die meisten Berge stehen in Gruppen, die man Gebirge nennt.



Die Grenzen zwischen Ländern sind mit Linien wie dieser markiert.

Jedes Land hat eine Hauptstadt, manche auch mehrere. Diese sind mit roten Punkten gekennzeichnet.

WASHINGTON, D.C.

VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA (USA)

SÜDLICHER OZEAN

Der Südpol ist der südlichste Punkt der Erde. Viele Forscher haben Entdeckungsreisen zu den beiden Polen unternommen.

Manche Länder sind in kleinere Gebiete unterteilt, z.B. Bundesländer. Deren Grenzen sehen so aus.



Die **höchsten** Gipfel auf den Karten sind mit roten Fähnchen markiert. Der **höchste** Berg der Welt ist der Mount Everest im Himalaya-Gebirge.



Auf jeder Karte ist ein Globus abgebildet. Der Bereich, der auf der Karte gezeigt wird, ist auf dem Globus farblich hervorgehoben.



ARKTISCHER OZEAN

Nördlich des Nordpolarkreises und südlich des Südpolarkreises befinden sich die kältesten Regionen der Erde.

NÖRDLICHER POLARKREIS

Auch unter den Meeren gibt es riesige Berge und Täler. Der tiefste Punkt der Erde liegt im Marianengraben, 11 Kilometer unter dem Meeresspiegel.

ASIEN

Die **meisten** Menschen leben in Großstädten. Schanghai in China ist eine der bevölkerungsreichsten Städte der Welt.

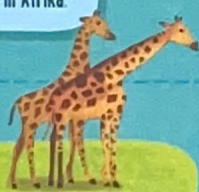
PAZIFISCHER OZEAN

Flüsse sind als blaue Linien eingezeichnet. Der längste Fluss der Welt ist der Nil in Afrika.

INDISCHER OZEAN

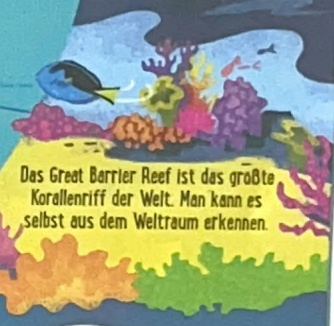
AUSTRALIEN & OZEANIEN

Zwischen dem Äquator und den Wendekreisen liegen große Graslandschaften, die man Savannen nennt. In den Savannen Afrikas leben viele Tiere wie Giraffen, Zebras und Löwen.



Fast drei Viertel der Erde sind von Meeren und Ozeanen bedeckt.

Das Great Barrier Reef ist das größte Korallenriff der Welt. Man kann es selbst aus dem Weltraum erkennen.



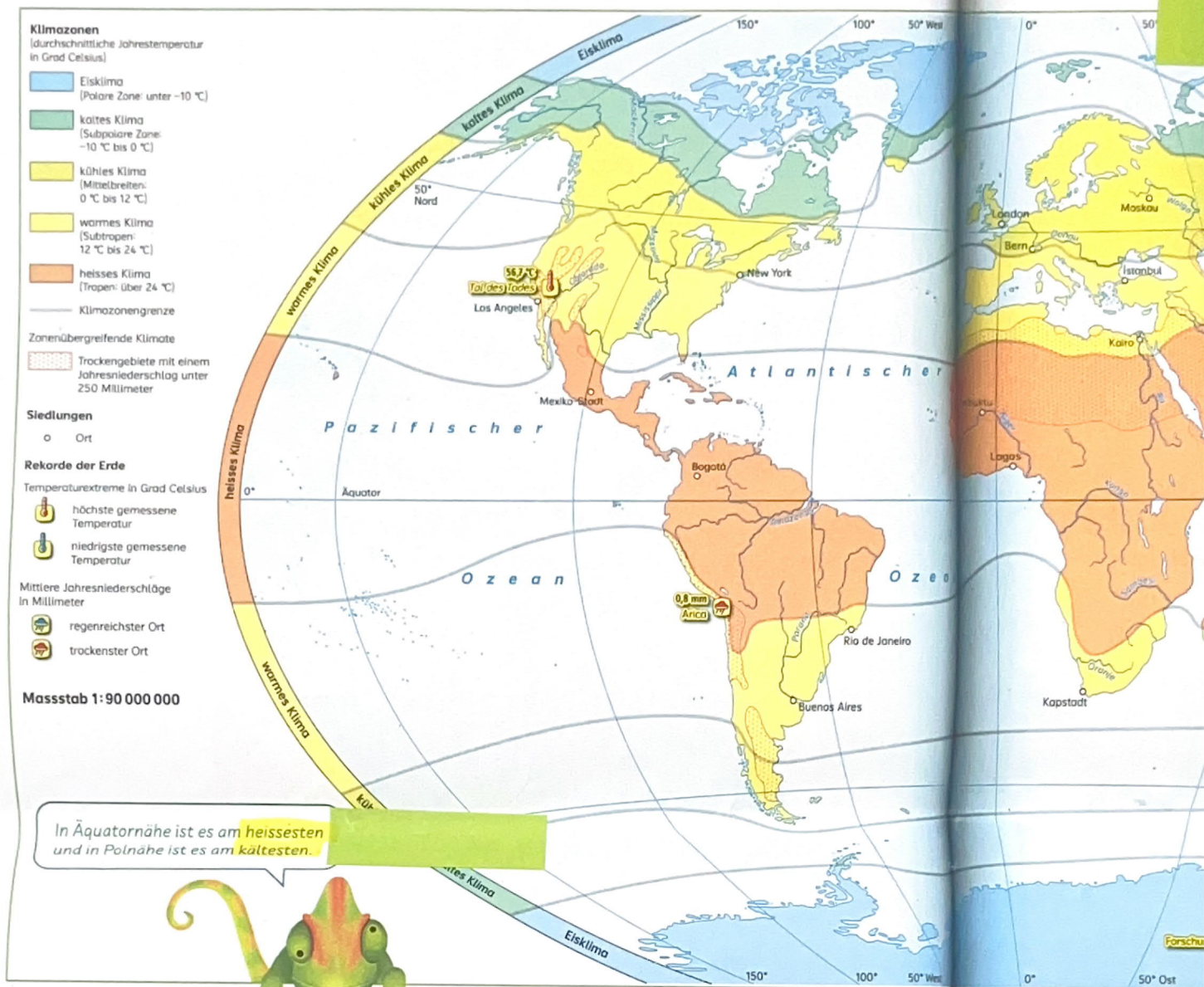
SÜDLICHER POLARKREIS

ANTARKTIS

Auf Karten ist Norden immer oben, Osten rechts, Süden unten und Westen links. Die Reihenfolge dieser Himmelsrichtungen kann man sich am besten mit folgendem Satz merken: Nie Ohne Seife Waschen. Im Uhrzeigersinn: Norden, Osten, Süden, Westen.

Auf der Erde gibt es viele faszinierende Tiere. Das größte von ihnen ist der Blauwal.





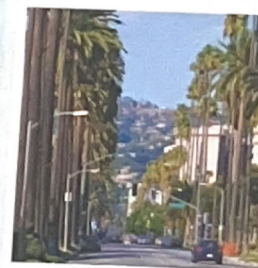
Forschungsstation McMurdo, Antarktis



Einkaufen bei -40°C in Jakutsk, Sibirien



Regentag an der Tower Bridge, London



Palmen-Allee in Beverly Hills, Los Angeles

Wetter, Witterung und Jahreszeiten c

Klima der Welt

Das Wetter ändert sich, wenn du vom warmen Äquator zu den eiskalten Polen reist.

Es gibt abgrenzbare Zonen mit jeweils charakteristischem Klima und Wetter.

Die Karte zeigt einige der größten Klimazonen.

Florida



Rocky Mountains



Klimazonen

TROPISCHE ZONE (TROPEN)
 Nähe des Äquators ist es fast das ganze Jahr über heiß und feucht. An den meisten Tagen fällt Regen. Etwas weiter vom Äquator entfernt gibt es kurze trockenere Zeiten.

TROCKENE ZONE
 Zu dieser Zone gehören Wüsten fast ohne Regen und Gebiete mit nur kurzen, unsicheren Regenzeiten. In Wüsten ist es tagüber meist sehr heiß und nachts kalt.

MITTELMEERKLIMA
 Die Sommer hier sind heiß mit langen trockenen Zeiten und seltenen Regenfällen. Die Winter sind meist mild und feucht mit nur kurzen kalten Phasen.

WARMGEMÄSSIGTE ZONE
 Diese Zone hat vier Jahreszeiten. In allen fällt Regen, vor allem im Sommer, der meist sehr warm ist. Die Winter sind überwiegend mild, haben aber einige kältere Perioden.

KALTGEMÄSSIGTE ZONE
 Es gibt vier Jahreszeiten mit ganzjährigem Regen. Gebiete am Meer haben viel Regen und selten extreme Temperaturen. Im Binnenland fällt weniger Regen, die Temperatur schwankt stark.

GEBIRGSKLIMA
 Nähe der Berggipfel fällt oft viel Regen oder Schnee. Es ist viel kälter als in tieferen Lagen in der Umgebung und der Wind weht stärker.

TUNDRA (SUBPOLARE ZONE)
 Die Winter sind lang und sehr kalt mit Frost, Schnee und kurzen Tagen. Die Sommer sind kurz, teils aber wegen der langen Tage sehr warm.

POLARE ZONE
 Schnee und Eis bedecken fast das ganze Jahr den Boden. Die Temperatur liegt meist am oder unter dem Gefrierpunkt, im Winter oft weit darunter. Es ist oft trocken und windig.

Äquator

Amazonien Regenwald



Namibia



Wenn du einen Berg besteigst, wird es alle 1000m um etwa 6,5°C kälter.

Antarktika



Neuseeland



Sibirien



Sardinien



1 Schweiz – Temperaturen im Januar

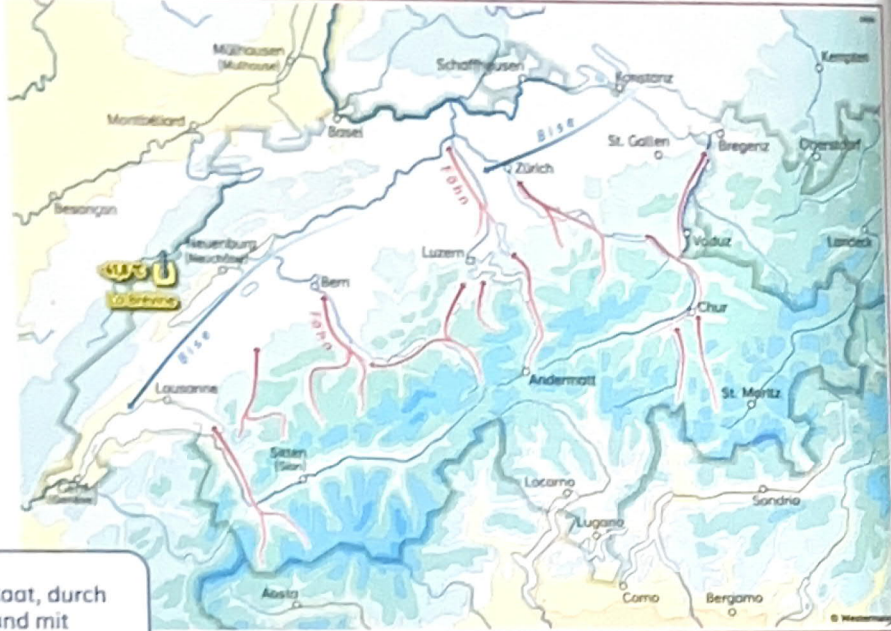
Durchschnittstemperaturen im Monat Januar
(langjähriger Mittelwert in Grad Celsius)



wärmer Wind
kälter Wind

Rekorde in der Schweiz
niedrigste Temperatur an einem Wintertag

Grenzen
Staatsgrenze



2 Schweiz – Temperatur



Die Schweiz ist ein Binnenstaat, durch vier Jahreszeiten geprägt und mit grossen Höhenunterschieden. Diese Faktoren bestimmen das Klima und Wetter der Schweiz. Das Klima beschreibt das typisch vorherrschende Wetter über einen grösseren Zeitraum. Zur Beschreibung des Klimas werden vor allem Temperatur und Niederschlag gemessen, mindestens über 30 Jahre hinweg.

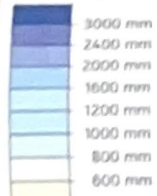


4 Klimazonen



3 Schweiz – Regen und Schnee im Jahr

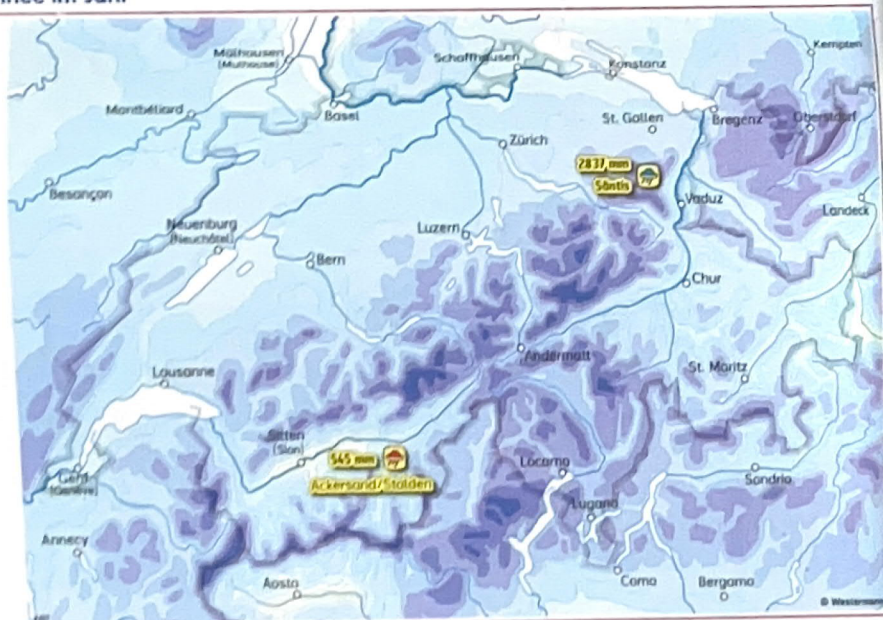
Mittlerer Jahresniederschlag
(Niederschlagshöhe in Millimetern)



Rekorde in der Schweiz
regenreichster Ort
trockenster Ort

Grenzen
Staatsgrenze

24 km in der Natur
0 1 2 cm
Massstab 1:2 400 000



Wetter, Witterung und