

LANGUAGE

French and Italian as foreign languages

TARGET

Pre-service teacher education

AIMS

- > Provide differentiated and individualized instruction for future teachers
- > Use feed-forward and feedback through 2 types of activities: *jeu théâtral* and microteaching

COMMENT PROMOUVOIR DE MANIÈRE INDIVIDUELLE LE COMPÉTENZE LINGUISTICHE VON ZUKÜNFTIGEN FREMSPRACHENLEHRPERSONEN?

Neue Medien spielen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen¹ an der PH der FHNW eine zentrale Rolle. Denn durch deren Verwendung kann der Lernprozess der Studierenden individualisiert und somit differenziert unterstützt werden.

Per realizzare questi obiettivi, l'articolo presenta due approcci diversi: un'attività di *microteaching* che permette di esercitare il linguaggio in classe e delle attività teatrali che permettono di concentrarsi sulla pronuncia.

La démarche s'articule autour d'une analyse d'enregistrements individuels, d'un feedback par les pairs selon des critères donnés et/ou d'un ou plusieurs feedbacks par les enseignantes afin d'amener les étudiantes à une auto-réflexion sur leurs compétences et sur les objectifs qu'elles poursuivent pendant le semestre.

«Et c'est ce que je dis à mes étudiants aujourd'hui: maîtriser le français, c'est en jouer comme jouer du violon ou du piano.»
(Mizubayashi, 201: 155)

1. Introduction

Enseigner une langue étrangère est un système complexe qui ne pourra jamais être entièrement expliqué par les mots uniquement. En tant qu'étudiante², il ne suffit pas d'apprendre mécaniquement et de manière théorique les différentes méthodes d'enseignement d'une L2. Il faut pouvoir faire de nombreuses expériences (c'est-à-dire agir puis réfléchir à son action) pendant sa formation pour maîtriser de mieux en mieux à la fois la langue et l'enseignement de la langue. Accompagner le processus d'apprentissage des futures enseignantes en L2 est un travail exigeant car le niveau des connaissances linguistiques et méthodologiques et les expériences didactiques varient beaucoup d'une étudiante à l'autre. Il faut tenir compte de ces différences pour les mettre au service d'une

meilleure réussite et progression individuelle pendant la formation.

Cet article présente deux leçons de «violin» en formation initiale pour le secondaire I³, c'est-à-dire deux activités concrètes et réalisées dans deux cours différents – le *microteaching* (pour apprendre à maîtriser les gestes de l'enseignement) et le *jeu théâtral* (pour apprendre à maîtriser la prononciation) – et le feedback (comme outil de différenciation) qui a été donné à ces activités. Les étudiantes ont élaboré leurs présentations à partir de principes théoriques qui leur ont été enseignés, et ont pu les mettre en pratique déjà dans leur formation initiale, tout en travaillant individuellement sur leurs compétences langagières, d'une part en se focalisant sur les consignes, de l'autre sur la prononciation. En outre, les enregistrements audio et vidéo de ces activités ont permis aux enseignantes de donner un feedback précis, individuel et différencié à chaque étudiante, et aux étudiantes d'avoir une auto-réflexion sur leur propre pratique.



Didattica

Carine Greminger, ●
Filomena Montemarano
& Lilli Papaloïzos
PH FHNW



Filomena Montemarano ist Dozentin für Fachdidaktik Italienisch Sek. I und Sek. II an der Pädagogischen Hochschule FHNW Basel und unterrichtet Italienisch und Französisch auf Gymnasialstufe.

Lilli Papaloïzos est responsable de la formation en linguistique pour le français des futur-e-ds enseignant-e-s à la PH FHNW.

Carine Greminger ist Dozentin für Französischdidaktik an der PH FHNW in der Aus- und Weiterbildung. Sie hat 20 Jahre auf der Sekundarstufe I Fremdsprachen unterrichtet.

- 1 Die Ausführungen beziehen sich auf die Ausbildung von zukünftigen Französisch- und Italienischlehrpersonen.
- 2 Pour faciliter la lecture, la majorité de nos étudiantes étant des femmes, nous n'utiliserons que la forme féminine.
- 3 Il s'agit de deux modules en didactique du français et de l'italien proposés à la HEP de la Suisse du Nord-Ouest (FHNW). Dans le module d'italien, les étudiantes sont en majorité de langue maternelle italienne alors que pour le module en didactique du français, la plupart des étudiantes n'ont pas encore atteint le niveau C1 en langue cible.
- 4 Gemäss dem Feedbackzyklus von Hattie & Timperley (2007): feed up (wohin gehe ich?), feed back (wie komme ich voran?) und feed forward (wohin geht es als nächstes?).
- 5 Aufgrund von festgelegten Kriterien (cf. Fussnote 6).
- 6 Questi criteri sono basati sulla lista delle competenze linguistiche specifiche legate alla professione dell'insegnante di lingue straniere (Kuster, Cuenat, Klee & Roderer, 2014). Abbiamo aggiunto alcuni criteri non strettamente linguistici, ma che ci sembrano pertinenti.
- 7 I nomi delle studentesse sono fittizi.
- 8 Voir exemples sous le chapitre 4.4. Les étudiantes reçoivent un feedback de la part des enseignantes trois fois pendant le semestre, ce qui leur permet de travailler individuellement la prononciation.
- 9 Briet *et al.* (2014) recensent dans deux tableaux les voyelles (p. 103-104) et les consonnes (p. 148-149) du français qui posent des problèmes de prononciation aux locuteurs d'une vingtaine de langues différentes.

2. Interaktive (Selbst-) reflexion in der Ausbildung von Sprachlehrpersonen

In den letzten Jahrzehnten hat die Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen den Fokus vermehrt auf die Praxisreflexion und den Lernprozess verschoben, anstatt sich auf das Trainieren von pädagogischen Fertigkeiten zu begrenzen. Allerdings sind die Studierenden darauf angewiesen, neue Anwendungsmöglichkeiten in einem möglichst realitätsgetreuen und dennoch geschützten Rahmen in der fachdidaktischen Ausbildung auszuprobieren, um die eigenen Kompetenzen zu fördern. Das Feedback ist eine Möglichkeit, praxisnah, interaktiv und partizipativ zu reflektieren.

2.1. Feedback

Aus den Metaanalysen von Hattie (2009) geht hervor, dass das Feedback zu den Spitzenreitern der wirkungsvollen Merkmale eines guten Unterrichts gehört, vor allem wenn die Zielformulierung klar ist und die Fortschritte gegenüber früher festgehalten werden.

In erster Linie geht es um das formative Feedback zur Sprachkompetenz. Durch transparente Kriterien soll die Rückmeldung zielorientiert und handhabbar sein (Kraus, 2015). Das formative, sachlich bezogene Feedback soll Bewährtes festigen, Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen und zu weiteren Schritten ermutigen, wobei die Studierenden Hilfestellungen bekommen, wie sie ihre Leistung verbessern können.⁴ Das kooperative und zyklische Lernen steht hier im Vordergrund. Aus fachdidaktischer Perspektive macht es daher Sinn, kurze Lerneinheiten auszuprobieren, zu videographieren und ein Feedback einzuholen, damit die individuelle Progression gefördert werden kann. In den Phasen des *Microteachings* sollen die Studierenden abschätzen, wo sie stehen, was sie schon gelernt haben und was noch verbesserungswürdig ist bzw. welche nächsten Schritte ihnen bevorstehen. Wenn die Studierenden konkret und gezielt an ihrer Sprachkompetenz arbeiten und darauf ein individuelles (Peer-) Feedback bekommen, erleben sie eine vergleichbare Situation wie ihre Schülerinnen und Schüler, was einem Perspektivenwechsel im Sinne von Hattie (2009: 252) entspricht: „*If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning.*“

2.2. Digitale Medien als ideales Hilfsmittel

Bei der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen, in der wir den Studierenden in ihrem je eigenen Entwicklungsgrad gerecht werden wollen, machen wir uns die Zone der proximalen Entwicklung (Vygotsky, 1978: 86) zu Nutze, die Spannweite zwischen dem, was eine Person alleine erreichen kann und dem, was sie dank der Zusammenarbeit und Anregung einer Fachperson und/oder Peers (*scaffolding*) weiterentwickeln kann. Dabei basieren wir uns auf den Ansatz *reflection on action* von Schön (1987).

Video- und Audioaufnahmen sind für diese Arbeit ein wichtiges Hilfsmittel. Sie haben ein objektivierendes Element und lassen sich aus der Perspektive der Lernenden analysieren, sodass das unterrichtliche Tun nicht vorschnell bewertet wird (Fraefel & Mahler, 2017). Mithilfe der Aufnahmen können die Studierenden ihre eigenen Unterrichtssequenzen des *microteachings* ohne Druck, mit zeitlicher Distanz und wiederholt anschauen, reflektieren und durch die gezielte Beobachtung⁵ ihre Professionalisierung vorantreiben. Im *jeu théâtral* beschreiben Dozierenden aufgrund der gesammelten Daten auf Audio zuerst detailliert und individuell die mündliche Aussprache der einzelnen Studierenden und ergänzen diese Beschreibung mit Verbesserungsvorschlägen.

3. Microteaching

Di seguito presentiamo questi due metodi di lavoro basati sulle registrazioni (audio e video) che consentono un feedback individualizzato e differenziato nell'insegnamento della didattica delle lingue straniere: il *microteaching* e le attività teatrali.

3.1. Micro-lezione

Nei nostri corsi di didattica abbiamo introdotto la micro-lezione (*microteaching*) come attività d'apprendimento. Ecco in breve le 5 fasi di lavoro che vengono richieste alle studentesse:

1. Scelta del tema e degli obiettivi individuali per la micro-lezione (ad es. dare istruzioni chiare, usare un livello di lingua adeguato, curare la propria pronuncia, ecc.);
2. Svolgimento dell'unità didattica (max. 15') davanti ai compagni e registrazione su video dell'intera sequenza;
3. Feedback sulla micro-lezione da parte delle altre partecipanti con l'aiuto della

- griglia di osservazione (v. sotto);
4. Autoriflessione scritta dell'unità didattica in base alla registrazione, alla griglia di osservazione e ai feedback ricevuti dalle colleghe;
 5. In seguito ai commenti e a un ulteriore feedback da parte della docente, (ri)formulazione di precisi obiettivi per il proprio sviluppo professionale individuale.

Per il feedback delle micro-lezioni usiamo i seguenti parametri di osservazione:

- a. fluidità della lingua e pronuncia
- b. livello linguistico adeguato
- c. istruzioni chiare e compiti adeguati
- d. interazione e reazione con le studentesse (qualità delle domande)
- e. prossemica
- f. abitudini e tic fastidiosi⁶

3.2. Risultati

Presentiamo di seguito alcune autoriflessioni delle studentesse e degli studenti dopo il feedback con le colleghe. Le lettere corrispondono ai parametri di osservazione presentati prima:

a. *“Il mio grande problema è la lingua. Questo mi impedisce di essere autentica e per questo sono spesso insicura. Ho delle strategie per essere ben preparata (per esempio pensare alle risposte possibili degli allievi) ma si sente anche quando parlo italiano che la pronuncia non è buona e che dico spesso le frasi due volte perché non sono riuscita a pronunciare bene, per esempio le “t” e le “p”.”* (Petra⁷)

b. *“Quando spiego i compiti, parlo molto lentamente. La prosodia sembra artificiale, ma è importante che gli allievi principianti riescano a seguire.”* (Maria)

c. *“Mentre stavo distribuendo il terzo esercizio ho detto che la classe avrebbe avuto cinque minuti per svolgerlo. Ero molto stupita che la metà non ha nemmeno sentito che l'avevo detto. È molto importante che io spieghi l'esercizio prima di distribuirlo, così ascoltano tutti.”* (Angela)

d. *“Visionando il filmato ho avuto la conferma che la domanda di apertura non funziona o che è troppo difficile, visto che gli alunni non hanno risposto e non hanno reagito.”* (Elio)

e. *“Quando ho iniziato ad annotare il mind-map alla lavagna, non ho finito di parlare prima di girare le spalle alla classe. Nel video non si capisce bene cosa dico. Credo che gli*

Wenn die Studierenden konkret und gezielt an ihrer Sprachkompetenz arbeiten und darauf ein individuelles (Peer-)Feedback bekommen, erleben sie eine vergleichbare Situation wie ihre Schülerinnen und Schüler.

allievi che non sanno ancora bene l'italiano abbiano bisogno della mimica e degli sguardi.” (Angela)

f. *“Il punto menzionato nel feedback dei miei compagni riguarda il modo di dare le istruzioni. Si vede che mi nascondo dietro il foglio. Quando spiego un compito ho sempre il foglio davanti a me e poi mostro con il dito ciò che bisogna fare, dove esattamente sul foglio.”* (Laura)

4. Jeu théâtral

«Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.» (Schiller)

Cette partie aborde les avantages du jeu théâtral, explique le procédé choisi et se termine par quelques exemples de feedback et leurs conséquences sur l'apprentissage.

4.1. Quelques raisons de faire des activités théâtrales

Le jeu théâtral n'est pas une baguette magique, mais c'est une approche qui a certains avantages pour favoriser l'apprentissage d'une L2: l'approche globale, la motivation et l'interaction en sont trois piliers centraux.

Différentes raisons nous ont amenées à exercer la prononciation à l'aide du jeu théâtral. Premièrement le jeu théâtral est un travail d'intégration: intégration de connaissances et intégration dans un groupe. Il montre des possibilités de faire participer un grand nombre d'apprenants dans un processus ludique; on apprend en jouant, on peut répéter la même chose à de multiples reprises, on peut faire des fautes de prononciation et y travailler.

Une langue est un marqueur d'identité et d'appartenance à un groupe, mais

l'identité est multidimensionnelle, fluctuante et dynamique. S'approprier une L2 implique entre autres de nouvelles habitudes de prononciation, parfois difficiles à acquérir, à la fois pour des raisons physiologiques, mais aussi pour des raisons psychologiques, de loyauté envers L1: garder un accent en L2 permet de montrer son appartenance identitaire à L1. «Jouer un rôle», par sa composante ludique, peut permettre une distanciation par rapport à L1 sans mettre en danger sa «vraie» identité (Matter, 2006). Troisièmement «la prononciation d'une langue n'intervient pas naturellement, sans aide extérieure ni travail spécifique» (Moraz, 2011: 38). Il faut donc l'exercer intensément à maintes reprises pour l'intégrer, l'incarner et se l'approprier, ce qui est possible dans le jeu théâtral.

Pour la différenciation, les enregistrements des activités théâtrales permettent de prendre conscience des aspects physiques de la prononciation, différents pour chaque étudiante, grâce à l'auto- et à l'hétéro-feedback, avec une évolution dans le temps⁸. Ils permettent aussi de comparer plusieurs façons d'exprimer le même contenu puisque toutes les étudiantes jouent finalement le même texte.

4.2. Articulation, accentuation et expression

Le travail sur la prononciation est souvent le parent pauvre de l'enseignement du français langue étrangère, car la prononciation est considérée comme moins importante que la grammaire ou le vocabulaire. Pourtant, tous les manuels insistent sur la compétence de communication orale, mais l'oral dont il s'agit est souvent un oral pour ainsi dire «désincarné», dont l'aspect proprement physique n'est pas approfondi.

“Il mio grande problema è la lingua. Questo mi impedisce di essere autentica e per questo sono spesso insicura. Ho delle strategie per essere ben preparata (per esempio pensare alle risposte possibili degli allievi) ma si sente anche quando parlo italiano che la pronuncia non è buona e che dico spesso le frasi due volte perché non sono riuscita a pronunciare bene.” (Petra, studentessa della PH FHNW).

Ne pas travailler l'aspect sonore d'une langue, c'est comme partir en randonnée avec des souliers de marche neufs: on pourra peut-être marcher confortablement un moment, puis les ampoules vont faire leur apparition et la marche va devenir peu à peu douloureuse, sinon impossible. Si les élèves prennent peu le risque de s'exprimer oralement en classe, au-delà d'une ou deux phrases, c'est aussi que parler en langue étrangère est pour eux comme marcher avec des souliers neufs, c'est-à-dire physiquement inconfortable!

Chaque langue mobilise différents organes phonatoires, et une de nos étudiantes nous a ainsi raconté que de retour en Europe après six mois passés en Thaïlande sans parler le (suisse) allemand, elle a eu des courbatures au niveau de la mâchoire quand elle a de nouveau parlé en (suisse) allemand!

Le jeu théâtral, tel que nous l'avons proposé, fait suite à un travail théorique sur les sons, afin que nos étudiantes, en majorité germanophones, prennent conscience des différences entre le système phonologique et prosodique du français et de l'allemand ou du suisse allemand⁹. Mais la prise de conscience ne suffit pas, et l'appropriation physique de la langue demande des efforts répétés, à plusieurs niveaux:

- > a) au niveau de l'articulation des sons
- > b) au niveau de l'accentuation des mots
- > c) au niveau de l'accentuation des groupes de mots et des phrases (liée aux groupes syntaxiques)
- > d) au niveau de l'expression (c'est le travail théâtral proprement dit, qui implique tout le corps et l'espace).

Nous avons choisi le procédé suivant: pendant deux demi-journées au début et à la fin du semestre, les étudiantes ont participé à différentes activités théâtrales avec deux buts formateurs:

1. Pour améliorer leur compétence didactique: comment mener des activités théâtrales en classe? Quelles consignes donner?
2. Pour améliorer leur compétence langagière, particulièrement la prononciation et l'intonation.

Pendant la première séance, nous avons enregistré les étudiantes lors d'activités orales pour leur donner un feedback individuel et ciblé sur leur prononciation (*feed forward*). Pendant le semestre, les étudiantes avaient la possibilité d'exercer les sons et expressions difficiles dans un cours de didactique en participant à des activités théâtrales avec leurs collègues. Au milieu du semestre nous leur avons également demandé d'enregistrer à deux un dialogue tiré d'une petite pièce de théâtre et de nous l'envoyer. Ainsi elles ont reçu un deuxième feedback par rapport à leur prononciation. Lors de la deuxième séance à la fin du semestre, nous nous sommes concentrées davantage sur le jeu de rôle et la mise en scène de l'extrait déjà enregistré, que les étudiantes ont finalement joué, et que nous avons vidéographié. Grâce à ces trois enregistrements, nous avons pu donner aux étudiantes un feedback détaillé et personnalisé sur leur prononciation des sons du français, sur leur accentuation des mots et des phrases, ainsi que sur leur compétence à incarner un personnage particulier.

4.3. Résultats

Une fois que les différences phonologiques et prosodiques entre L1 et L2 ont été présentées de façon théorique, on peut donner à chaque étudiante un feedback différencié qui lui montre le caractère systématique de ses erreurs. Voici quelques exemples des feedbacks qui ont été donnés à deux étudiants, aux différents niveaux a) à d), voir ci-dessus):

a) «Vous avez tendance à durcir certaines consonnes sonores, p.ex. je suppo[s]e au lieu de je suppo[z]e, un élè[f]e au lieu de un élè[v]e, e[ks]act au lieu de e[gz]act (exact), collè[k]e au lieu de collè[g]ue ou ar[k]umentatif au lieu de ar[g]umentatif. Vous avez aussi tendance à aspirer certaines consonnes sourdes, p.ex. t[h]outes au lieu de [t]outes.» (1^{er} feedback à Fabio)

a) «Est-ce l'effet de la mémorisation du texte? votre prononciation était globalement correcte, ainsi que l'accentuation des mots et des phrases: on observe une nette amélioration! J'ai juste relevé un assourdissement qui peut conduire à des malentendus: si vou[s] avez au lieu de si vou[z] avez, qui peut conduire à la confusion entre vous avez et vous savez.» (3^e feedback à Fabio)

a) «On observe encore un certain flottement entre consonnes sourdes et consonnes sonores, car d'un côté vous durcissez certaines consonnes sonores (surtout le [ʒ], comme [ʃ]e suis au lieu de [ʒ]e suis), et de l'autre vous adoucissez des consonnes sourdes ([b]aivre cher au lieu de [p]aivre cher, voi[z]i au lieu de voi[s]i (voici), si vous [z]aviez au lieu de si vous [s]aviez, que désirez-vous [ʒ]ère au lieu de que désirez-vous [ʃ]ère). Il y a une petite confusion entre [u] et [y] quand c'est une semi-voyelle ([u]i (comme Louis) au lieu de [y]i).» (2^e feedback à Corine)

b) «Vous avez une légère tendance à accentuer la première syllabe de certains mots, p.ex. la différence au lieu de la différence.» (1^{er} feedback à Corine)

c) «Vous avez tendance à faire trop de coupures entre les mots à l'intérieur d'un groupe de mots, p.ex. je suppose / que c'est juste, ça va / te plaire.» (1^{er} feedback à Fabio)

c) «Vous accentuez bien les groupes de mots, à la fin des groupes syntaxiques.» (2^e feedback à Corine)

d) «Au niveau de l'expression générale, vous avez vraiment bien incarné votre rôle. Pour aller plus loin, ce qui serait intéressant serait ensuite de faire varier ce rôle en donnant d'autres caractéristiques à votre personnage, p.ex. en le rendant plus impatient, plus timide ou plus exubérant, etc.» (3^e feedback à Fabio et Corine)

La comparaison entre le feedback donné au début du semestre et celui donné après trois mois a montré une certaine amélioration aux niveaux a), b) et c), ce qui tend à montrer que la prise de conscience de leurs erreurs de prononciation, ainsi que la répétition d'un même texte pendant le semestre, permettent aux étudiantes de progresser. Le niveau d) implique une nouvelle prise de risque dans la langue étrangère, en dehors d'une certaine zone de confort: c'est tout le véritable travail à effectuer à travers le jeu théâtral. Et cette prise de risque implique une véritable décentration par rapport à sa propre identité, ce qui est tout l'enjeu de l'appropriation non seulement de l'aspect linguistique, mais également culturel, d'une langue.

5. Rück- und Ausblick

Terhart (2012: 217) stellte schon vor Jahren die Frage: „Wie wirkt welches Element innerhalb welcher Lehrerbildung auf welche Teile der Lehrerkompetenz und des Lehrerhandelns?“. Ergänzen könnte man die Frage noch mit dem Zusatz: „bei welcher Studentin“. Dieser Frage sind wir nachgegangen und haben uns insbesondere auf zwei Mosaiksteinchen der Sprach- und Unterrichtskompetenz von zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen konzentriert. Folgende Erkenntnisse konnten wir aus den ersten Durchläufen gewinnen:

> Die Studierenden erlebten diese Unterrichts- und Ausbildungssequenzen (*micro-lezione* und *jeu théâtral*) in den jeweiligen Seminaren als fruchtbar für ihre professionelle Entwicklung und waren sehr interessiert an den auf sie zugeschnittenen, sachlich bezogenen Feedbacks, ganz im Sinne der Ergebnisse von Hattie (2009), der das Feedback, die Selbstevaluation und das Microteaching zu den wichtigsten Faktoren in Bezug auf Lernfortschritte zählt.

> Der gezielte Medieneinsatz unterstützt in hohem Masse die Individualisierung und Differenzierung in der Ausbildung und ermöglicht ein nachhaltiges Lernen der Studierenden.¹⁰

> Durch die Fokussierung auf wenige Probleme der Aussprache bei den Studierenden fand eine Bewusstwerdung der eigenen Stärken und Schwächen statt, die offensichtlich Früchte trug und zu einem echten Lernfortschritt führte, wie die dritte Aufnahme am Ende des Semesters bzw. die Autoreflexion zeigen. Nicht nur das Üben, sondern auch die metakognitive Reflexion sind zentral für Lernfortschritte.

> Die geschilderten Ausbildungselemente haben einen «effekt ricochet»: indem wir die Studierenden didaktische und sprachliche Methoden erleben und reflektieren lassen, die ihre eigene Sprachkompetenz verbessern, vergrößern sie als zukünftige Lehrpersonen das methodische Repertoire mit nützlichen Werkzeugen für ihren eigenen Unterricht.

Wir sind uns bewusst, dass unsere Erkenntnisse erst auf einer beschränkten Zahl von Studierenden basieren; es gilt nun die Ergebnisse in einer weiteren Runde zu validieren und das Vorgehen weiter zu entwickeln, in Anlehnung an Mizubayashi: «*Les langues étrangères conservent <toujours des recoins inexplorés, des vides à remplir, des espaces à conquérir.>*» (Mizubayashi, 2011: 20). Auch in der Ausbildung der Sprachkompetenz von Lehrpersonen gibt es weitere *espaces à conquérir*, die wir mitentdecken möchten.

Bibliographie

Briert, G., Collige V. & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Fraefel, U. & Mahler, S. (2017). *Strukturiertes Arbeiten mit Videos im Konsolidierungsseminar*. Windisch: Berufspraktische Studien Sek I PH FHNW.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

Kraus, A. (2015). Feedback im Französischunterricht. *Donner un feedback. Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 136.

10 In den Feedbacks der Studierenden am Ende des Semesters wurden das Microteaching und das *jeu théâtral* als effiziente Methoden genannt. Eine Studentin hat ihre Aussprache während des Semesters perfektioniert, indem sie wiederholt denselben Text aufnahm (er lag ihr in einer Hörversion vor) und in der Diskussion mit der Dozentin die konkreten Fortschritte in Bezug auf ihre Kriterien wahrnahm bzw. die zu verbessernden Aspekte in nächsten Aufnahmen weiterbearbeitete.

Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P. & Roderer, T. (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré secondaire I*. COHEP et OFC.

Matter, J. (2006). La prononciation authentique en langue étrangère: un problème négligé. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 21-32.

Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris: Gallimard.

Moraz, M. (2011). Parler comme un francophone ou comment s'approprier l'intonation. *Babylonia* 2/11, 38-43.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Terhart, E. (2012). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.