

Lieder, Musik & Sprachen
Chansons, musique & langues
Canzoni, musica & lingue
Chanzuns, musica & linguas
Songs, Music & Languages

Responsabili della parte tematica:
Jean-François de Pietro, Catherine M. Müller & Mathias Piconi

Babylonia
Rivista per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXVI/2017

Con il sostegno di

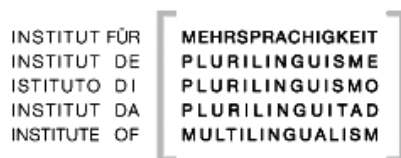
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Ufficio Federale della Cultura



- Istituto di Plurilinguismo, Friburgo



- Ambassade de France en Suisse



- Fondazione Oertli



- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Lieder, Musik & Sprachen
Chansons, musique & langues
Canzoni, musica & lingue
Chanzuns, musica & linguas
Songs, Music & Languages

Tema

- 4 **Editoriale della redazione**
- 6 **Introduction | Einleitung**
Jean-François de Pietro,
Catherine M. Müller
& Mathias Picenoni
- 10 **Songs im Zentrum des
Englischunterrichts auf
der Oberstufe**
Oliver Meyer & Stefan Keller
- 15 **«Fondue déchaînée»: des
chansons romandes pour
helvétiser vos cours de
français**
Nadine Bordessoule Gilliéron
& Martine Lenoble
- 18 **Enseigner le français
avec des chansons
au niveau Secondaire I**
Clément Zürn
- 24 **La storia dell'Italia
attraverso le canzoni:
progetto per un lavoro
autonomo in classe**
Filomena Montemarano
- 30 **Senta, prof, per le
canzoni in classe che cosa
ci consiglia?**
Martino Malinverni
- 34 **Musikvideos im Fremd-
sprachenunterricht –
Wie der Einsatz einer
Web-Applikation
Binnendifferenzierung
und kooperatives Lernen
ermöglicht**
Daniel Klug, Elke Schlote
& Jan-Oliver Eberhardt
- 38 **500 Miles – ein Song,
der uns auf viele Züge
aufspringen lässt**
Gabriele Noppeney
& Markus Cslovjecssek
- 42 **C'est la musique
qui fait la langue
Musikalische Elemente
im Fremdsprachen-
unterricht auf der
Primarstufe**
Luzia Vonwil
& Simone Ganguillet
- 46 **Toc-toc – Bonjour, canon**
Hans-Peter Hodel
& Letizia A. Ineichen
- 50 **«Lieder»: complément
ou ersatz au moyen
d'enseignement Geni@l
A2?**
Sophie Sieber Meylan
- 54 **La grammaire à travers
la chanson – wiewiel, wie,
wann?**
Christa Satzinger
- 57 **Apprendre les langues
avec la comédie en
musique: poésie, humour
et scène**
Chiara Bemporad
- 62 **Un concours de chansons
pour sensibiliser les
élèves au français**
Isabelle Biedermann
- 65 **Pour une exploitation
didactique de la chanson
en classe de langue:
l'exemple de *Tom du Mali*
de Romain Didier**
Catherine M. Müller

Bloc-notes

- 71 **La cucaracha & Co. Zum didaktischen Nutzen spanischer Evergreens**
Michaela Schwermann
- 74 **Vous avez dit langues en-chantées? Fonctions sociodidactiques du chant (Nouvelle-Calédonie)**
Stéphanie Geneix-Rabault & Claire Colombel-Teuira
- 78 **Trouver la «bonne chanson»: où nous conduit le choix d'une chanson dans un contexte didactique?**
Philippe Cuenat
- 84 **Die Rolle von Musik und Liedern beim Fremdsprachenerwerb**
Jana Juhászová
- 88 **Vergessen, aber so wertvoll: Singen auf Französisch auf der Oberstufe**
Felix Heller, Christof Chesini & Reto Hunkeler
- 93 **La canzone: un mondo da riscoprire in lingua straniera**
Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe & Daniela Kappler
- 98 **Poesie in tre lingue**
Dominique Dosch
Andrea Bianchetti
Michel Arouimi
Il racconto
- 100 **Communiquer la musique**
Lavinia Malo
l'Opinione
- 101 **Tgi che lavura cun il Plan d'instrucziun 21 ha dapl**
Corina Venzin
Italiano e romancio in Svizzera
- 102 **Des cartes et des mots**
Mathieu Avanzi
3 domande a...
- 103 *Recensioni*
- 104 **Freiburger Resolution Zur Sprachenpolitik**
- 106 **Die «Didaktischen Werkschauen» als gelebte integrative Lernumgebung**
Stephanie Neuner-Anfindsen
- 110 **Brücken zwischen reflektierter Praxis und praxisorientierter Forschung. Die Posterausstellung an der IDT 2017**
Cornelia Gick
IDT 2017
- 113 *Nuove pubblicazioni*
- 114 *Babylonia PLUS*
- 115 *Info*
- 118 *Agenda & impressum*



Die Sitzbänke in Rapperswil am Zürichsee wecken von einem Tag auf den anderen das Interesse und die Neugier der Passanten: Auf jeder Latte stehen Zitate und Verse berühmter Schweizer Autoren der vier Sprachregionen. Der eine versucht einen romanischen Satz zu verstehen, der zweite übersetzt aus dem Französischen, der dritte erkennt den Vers eines Gedichts von Conrad Ferdinand Meyer und erinnert sich an die Zeit, in der es in der Schule jenes Gedicht auswendig zu lernen galt.

Darf man heute überhaupt noch verlangen, ein Gedicht auswendig zu lernen, zumal es mit einem Klick auf dem Smartphone abrufbar ist? Die Mühe wird mit dem besseren Verständnis des Textes belohnt und ist es nicht so, dass es einen mit etwas Stolz erfüllt, den Vers auf den Bänkchen zuzuordnen zu können? Mehr über die Rapperswiler Bänke erfahren Sie auf Seite 116, und verschiedene Gedichte in drei Landessprachen entdecken Sie auf Seite 98.

Eine ganz bestimmte Gedichtform ist integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und wird von den Schülerinnen und Schülern gar ohne Zutun der Lehrperson gelernt, das Lied. Noch Tage nach dem Hören eines neuen Hits trällern die Schülerinnen und Schüler den Refrain ‚mi manchi‘ oder ‚écoute-moi‘. In der Intimität geteilter Kopfhörer hören sie in den Pausen die neusten Charts und üben gleichsam Aussprache und Wortschatz. Das Lied ist ein Werbeträger für Fremdsprachen, lässt sich vielseitig in den Unterricht einbauen und lockert erst noch die Stimmung in der Klasse: Wetten, dass auch Sie bei der Lektüre der vorliegenden Nummer die Kopfhörer aufsetzen?

Ihr Redaktionsteam

BA

Da un giorno all'altro, i passanti si soffermano a osservare con interesse e curiosità le panchine della zurighese Rapperswil: su ogni loro asticella si possono leggere estratti di prosa o versi di famosi autori svizzeri – di tutte e quattro le regioni linguistiche del Paese. E mentre c'è chi prova a capire una frase in romancio, qualcuno sta tentando una traduzione dal francese, o riconosce una poesia imparata a memoria ai tempi della scuola.

Ma è forse anacronistico, oggi, richiedere a uno studente di imparare una poesia a memoria, considerando che per richiamare i suoi versi basta un clic sullo smartphone? Sarebbe certamente una fatica ricompensata da una migliore conoscenza e comprensione del testo – e anche da un qual certo orgoglio se poi, leggendone un passo su una delle panchine di Rapperswil, le sue parole risuonassero familiari. Andate a p. 116 se volete scoprire i segreti di queste curiose installazioni, mentre a p. 98 trovate, nella nostra sezione letteraria, diverse poesie in tre lingue.

A dire il vero, una forma poetica che i giovani apprendono senza reticenze c'è, ed è onnipresente nelle classi di lingue straniere: parliamo della canzone. Anche a distanza di giorni dopo averne ascoltata una, gli studenti canticchiano ritornelli come “mi manchi” o “écoute-moi”. Durante gli intervalli, nell'intimità di un paio di cuffiette condivise, ascoltano i nuovi successi esercitando al contempo pronuncia e vocabolario. La canzone, quasi uno strumento di marketing per le lingue straniere, può essere integrata in numerosissimi contesti e modalità e favorisce un clima sereno a lezione: scommettiamo che anche voi, nel leggere questo nuovo numero di *Babylonia*, cercherete le vostre cuffiette per ascoltare qualche melodia?

Il vostro team redazionale

BY

A Rapperswil, depuis quelque temps, les passants s'arrêtent, curieux, pour observer les bancs publics: sur chacune de leurs lames de bois, on peut lire des extraits en vers ou en prose d'auteurs suisses célèbres provenant des quatre régions linguistiques du pays. Certain-e-s tentent de comprendre une phrase en romanche, d'autres s'essaient à traduire quelques fragments en français ou reconnaissent une poésie apprise par cœur, au temps de l'école...

Est-il anachronique, aujourd'hui, de demander à un élève d'apprendre par cœur une poésie, alors qu'il suffit d'un clic sur un smartphone pour voir ses vers s'afficher? Un tel effort est-il vain ou pourrait-il être «récompensé» par une meilleure connaissance et compréhension du texte – ou par une certaine fierté lorsqu'ensuite, en lisant un des extraits figurant sur les bancs de Rapperswil, les mots, soudain, résonnent familièrement à nos oreilles...

Nous laissons à chacun-e le choix de sa réponse. Ce qui est sûr, c'est qu'il existe une forme poétique amplement reconnue et pratiquée par les élèves, une forme qu'ils abordent généralement sans réticence, avec plaisir même, et qui est omniprésente dans les cours de langues étrangères: nous parlons bien évidemment de la *chanson*, thème de ce numéro de *Babylonia*. Même plusieurs jours après les avoir écoutés et «travaillés» en classe, les élèves entonnent encore des refrains comme « Mi manchi » ou « Ewigi Liäbi »... Pendant les pauses, dans l'intimité d'une paire d'écouteurs partagée, ils écoutent ces textes chantés et, sans y réfléchir, exercent à la fois prononciation et vocabulaire. La chanson – presque un outil de marketing pour les langues étrangères – favorise un climat serein et motivant et elle peut être intégrée à l'enseignement de nombreuses façons et dans de nombreux contextes. Parions que vous aussi, après avoir parcouru ce nouveau numéro de *Babylonia*, vous empoignerez vos écouteurs pour découvrir l'une ou l'autre des mélodies et des textes présentés ici!

Si vous voulez en savoir davantage sur les curieuses installations de Rapperswil mais n'avez pas le temps de vous déplacer jusque là, rendez-vous à la p. 116 du présent numéro. Et vous trouverez aussi en p. 98, dans notre rubrique *Il Racconto*, des poésies en trois langues nationales.

Votre rédaction

LO



Photos de civic city ©Lea Künne und Damian Gross

Ils bancs a Rapperswil al Lai da Turitg sveglian immediat l'interess dals passants: mintga latta cuntegna citats e vers d'auturs famus da las quatter regiuns linguistics da la Svizra. Ils ins emprovan da chapir ina frasa rumantscha, auters translateschan dal franzos ed ils terzs identifitgeschan il vers d'ina poesia da Conrad Ferdinand Meyer e sa regordan al temp ch'els stuevan emprennder ordadora talas poesias en scola.

Dastg'ins insumma anc pretender ozendi ch'ils uffants emprenndian ordadora ina poesia, tant pli che quella è disponibla cun in clic sin il telefonin? Quai vala segir la paina, essend ch'ins chapescha lura meglier il text. N'èn ins ultra da quai betg era in pau superbi da savar attribuir ils vers sin ils banchins ad in autur? Dapli dals bancs da Rapperswil vegnis vus a savair sin las paginas 116, e in pèr poesias en trais linguas naziunalas pudais vus leger sin la pagina 98.

Ina furma da poesia tut speziala è part integrala da l'instrucziun da linguas estras, ed ils scholars e las scholaras l'emprenndan perfin, senza che la magistra u il magister als stoppia intimar: la chanzun. Anc dis suenter avair udì in nov hit chantinan ils uffants il refrain ‚mi manchi‘ u ‚écoute-moi‘. En l'intimitad dals uregliers cundividids taidlan els en las pausas ils novissims charts ed exerciteschan a medem temp la pronunzia ed il vocabulari. La chanzun è ina vaira purtadra da reclama per linguas estras, ella po vegnir integrada a moda multifara en l'instrucziun e renda ultra da quai pli allegra l'atmosfera en la classa: lain scumetter ch'era vus prendais en maun ils uregliers cun leger quest nov numer da *Babylonia*?

Voss team da redacziun

NIA

Jean-François de Pietro, Catherine Müller & Mathias Picononi



Jean-François de Pietro est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). Il s'occupe principalement de didactique du français et du plurilinguisme.



Dr. Catherine M. Müller enseigne la didactique du français à la FHNW et à la PHZH. La chanson dans l'enseignement des langues est l'un de ses domaines de recherche.



Dr. Mathias Picononi est collaborateur scientifique à l'Institut du Plurilinguisme.

Ce numéro 3/2017 porte sur les multiples usages de la chanson et de la musique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cette thématique est actuelle, comme l'indiquent les nombreuses publications ou les sites qui lui sont consacrés, comme le montre également le nombre important de propositions qui nous sont parvenues en réponse à notre appel à contributions.

Le but du numéro est en premier lieu d'offrir à nos lectrices et lecteurs un «échantillon» des diverses manières d'utiliser ces formes d'expression artistique dans l'enseignement: de l'*analyse* de textes de chanson – qui présentent l'intérêt d'être authentiques, complets et généralement brefs – à la *pratique* du chant en langue étrangère, en passant par le *commentaire* et le *débat évaluatif*, qui permettent notamment de travailler ces deux genres textuels et d'aborder le vocabulaire des sentiments et des émotions. La plupart des contributions présentent des exemples concrets d'exploitation de chansons pour la classe de langue, pour tous les publics et tous les niveaux d'apprenants, avec un accent à chaque fois

Die vorliegende Nummer handelt vom Einsatz des Lieds und der Musik im Fremdsprachenunterricht.

Wie stark das Thema auf Interesse stößt, zeigt sich nicht nur in der Vielzahl von Veröffentlichungen und Homepages zum Thema, sondern auch in der unerwartet hohen Rückmeldequote auf unseren Call zur vorliegenden Nummer.

Unser wichtigstes Ziel ist es, geschätzte Leserinnen und Leser, unterschiedliche Kostproben für den Einsatz dieser künstlerischen Ausdrucksform im Unterricht vorzustellen. Wir denken an die *Analyse* der Liedtexte, welche die vorzügliche Eigenschaft besitzen, authentisch, relativ kurz und aus einem Guss zu sein, wie auch an die *Singpraxis* in einer fremden Sprache und an die Förderung von Kompetenzen wie Argumentation zu bestimmten Themen, Kommentare zu Musik und Text und deren Verbindung, Evaluation des Lieds und Entwicklung eines Vokabulars der Emotionen, die das Lied auslöst.

Sie halten eine Nummer in den Händen, die gespickt voll ist mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für den Unter-

La plupart des contributions présentent des exemples concrets d'exploitation de chansons pour la classe de langue, pour tous les publics et tous les niveaux d'apprenants.

particulier sur des objectifs différents, sur diverses caractéristiques des chansons ou du répertoire pris en compte.

Ainsi, **O. Meyer** et **S. Keller** abordent pour ainsi dire l'ensemble des dimensions concernées par la didactisation d'une chanson en classe (lexique, grammaire, pragmatique, aspects interculturels et intertextuels, production et compréhension...). Afin de valoriser la richesse du patrimoine romand – souvent négligé dans l'enseignement du français –, **N. Bordessoule** et **M. Lenoble** exposent la démarche qu'elles ont développée dans «Fondue déchainée», des recueils de chansons romandes à exploiter à tous les niveaux d'enseignement. **Cl. Zürn**, quant à lui, met en évidence les particularités qui rendent la chanson française si intéressante pour l'usage en classe (authenticité, brièveté, ancrage culturel.). **F. Montemarano** et **M. Malinverni** proposent des choix de chansons pour l'enseignement de l'italien, en soulignant leurs liens à l'histoire du pays et aux thèmes de société actuels. **D. Klug**, **E. Schlote** et **J. Eberhardt** présentent leur nouveau logiciel pour exploiter les clips vidéo et les avantages qu'il offre dans le contexte du *Lehrplan 21*. Les amoureux des «railroad songs» découvriront dans l'article de **G. Noppeney** et **M. Cslovjecsek** une approche qui prend en compte les multiples aspects culturels et musicaux de ce genre traditionnel américain, alors que les usagers de *Mille feuilles* trouveront chez **L. Vonwil** et **S. Ganguillet** une réflexion et des propositions concernant quelques chansons du manuel. Toujours dans le contexte du nouveau plan d'étude alémanique, **H.-P. Hodel** et **L. A. Ineichen** ouvrent diverses pistes pour exploiter un canon conjointement dans les disciplines du Français et de la Musique. Pour terminer ce premier volet, **S. Sieber Meylan** choisit d'enrichir de chansons en allemand le moyen d'enseignement romand encore en vigueur au secondaire I.

Nombreuses sont les perspectives à partir desquelles les chansons peuvent être abordées. Tandis que **S. Satzinger**

richt auf allen Sprachniveaus wie auch mit Reflexionen zum didaktisch und kognitiv idealen Einsatz von Musik auf allen Stufen, von der Primarschule bis zum Erwachsenenkurs..

Der einleitende Beitrag von **O. Meyer** und **S. Keller** erläutert just die Einsatzmöglichkeiten des Lieds im Unterricht bezüglich Wortschatz und Grammatik, Pragmatik (Sprachregister, soziokulturelle Faktoren), interkultureller Aspekte und Intertextualität. **N. Bordessoule** und **M. Lenoble** richten den Fokus auf Lieder aus der Romandie und heben die Bedeutung des Hörens hervor derweil **C. Zürn** Lieder aus Frankreich unter dem Gesichtspunkt der Authentizität und Kürze vorstellt.

F. Montemarano und **M. Malinverni** stellen hingegen Liedersammlungen für den Italienischunterricht vor, wobei sie den thematischen Bezug zur Geschichte Italiens oder zu einem ganzen Katalog von Alltagsthemen berücksichtigen.

D. Klug, **E. Schlote** et **J. Eberhardt** setzen auf einen didaktisch ausgefeilten Einsatz von Videoclips und erläutern deren Vorteile im Lichte des LP21. Liebhaber von „railroad songs“ entdecken neue Impulse im Beitrag von **G. Noppeney** und **M. Cslovjecsek**, den Nutzern von *Mille feuilles* werden hingegen die von **L. Vonwil** und **S. Ganguillet** vorgestellten Lieder vertraut sein.

H.-P. Hodel und **L. A. Ineichen** geben Vorschläge, um das Potenzial der beiden Fächer Französisch und Musik interdisziplinär und im Sinne des Lehrplan21 zu nutzen und **S. Sieber Meylan** verbindet ihre konkrete Liedanalyse mit dem Lehrplan für die Romandie.

Das Lied lässt sich aus den unterschiedlichsten Perspektiven analysieren: **S. Satzinger** legt den Fokus auf grammatikalische Fragen, **C. Bemporad** auf das wiederum originelle und interkulturell interessante Thema der *Komödie in der Musik* und **C. Biedermann** auf einen Wettbewerb, in dem die Schülerinnen und Schüler kreativ mit dem Lied umgehen. **C. Müller** schafft emotionale, intellektuelle und sprachliche Begegnungen

Ein Lied kann unser Leben verändern und Zugänge zu unbekanntem Welten verschaffen – „Like I’d been walking in darkness and all of the sudden the darkness was illuminated“. Es schafft Emotionen und befeuert uns, andere Kulturen und Leute, Ausdrücke und Gedanken kennenzulernen.

se focalise sur des questions liées à la grammaire, Ch. Bemporad s’intéresse à un genre original – la *comédie en musique* – en soulignant ses apports culturels et intertextuels. C. Biedermann met en évidence les possibilités d’éveiller les élèves à la créativité musicale ET langagière grâce à un concours autour de la chanson. C. Müller invite à reconsidérer toutes les potentialités émotionnelles, littéraires, philosophiques, linguistiques et musicales d’une chanson française non commerciale et trop peu connue. Nous ouvrant à d’autres langues, M. Schwermann aborde des chansons en espagnol tandis que S. Geneix-Rabault et C. Colombel-Teuira ajoutent une dimension interculturelle et identitaire forte à notre numéro, en considérant le contexte de la Nouvelle-Calédonie.

Une réflexion plus théorique a elle aussi sa place. Ph. Cuenat se penche sur la très essentielle question du choix d’une bonne chanson dans l’enseignement. J. Juhásová examine quelques apports des sciences cognitives sur l’emploi de la musique dans l’apprentissage d’une langue. Pour l’aspect mnémotechnique des comptines et des chansons, on se référera à l’article de F. Heller, C. Chesini et R. Hunkeler et pour celui, souvent négligé, de la prononciation, à la contribution de M.-H. Tramèr-Rudolphe et D. Kappler.

mit der Liedform und M. Schwermann stellt Lieder für den Spanischunterricht vor, derweil S. Geneix-Rabault und C. Colombel-Teuira für Sprachsensibilisierung im Kontext Neukaledoniens plädieren.

P. Cuenat reflektiert in seinem Beitrag über die Auswahlkriterien eines Lieds für den Unterricht und der Beitrag von J. Juhásová gibt eine Übersicht zu Ergebnissen aus der kognitiven Forschung in Bezug auf den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Auf die mnemonischen Vorzüge des Einsatzes von Liedern im Fremdsprachenunterricht verweisen F. Heller, C. Chesini und R. Hunkeler und M.-H. Tramèr-Rudolphe und D. Kappler führt die Diskussion zurück in den Unterricht, auf den Einsatz von Liedern für das Üben der Aussprache. Die Vielfalt und Vielzahl an Beiträgen lässt bereits erahnen, dass wohl mehr als eine Antwort auf die Frage möglich ist, warum und wie Musik respektive das Lied einen eigenständigen Beitrag zum Fremdsprachenunterricht leistet. Die Antworten darauf sind nicht immer offensichtlich und der Liedgebrauch im Unterricht birgt Risiken, vor denen selbst die Autoren der hier vorgestellten Texte nicht ganz gefeit sind: Einerseits kann der Einsatz des Lieds für musikalisches Sprechen des Liedtextes dazu führen, dass sich die Textsorte „Liedtext“ paradoxerweise nicht mehr klar genug von anderen Textsorten unterscheidet, so dass letztlich das Lied zu einem Vorwand wird, um ein sprachliches oder kulturelles Thema einzuführen. Aus unserer Sicht hiesse das, eine didaktisch wertvolle Chance zu verpassen. Andererseits kann ein zu sehr auf funktionale Kompetenzen fokussierter Unterricht dazu führen, dass das Lied mehr als „Auflockerung“ und „Ornament“ denn als integraler Bestandteil der zu erreichenden Unterrichtsziele dient. Das hiesse, das Potenzial des Lieds und seines wirklich auch physischen Einflusses auf die Wahrnehmung und Memorierung einer Sprache zu unterschätzen.

Die vorliegende Nummer zur Musik erscheint kurze Zeit nach der Vergabe des Literaturnobelpreises an Bob Dylan.

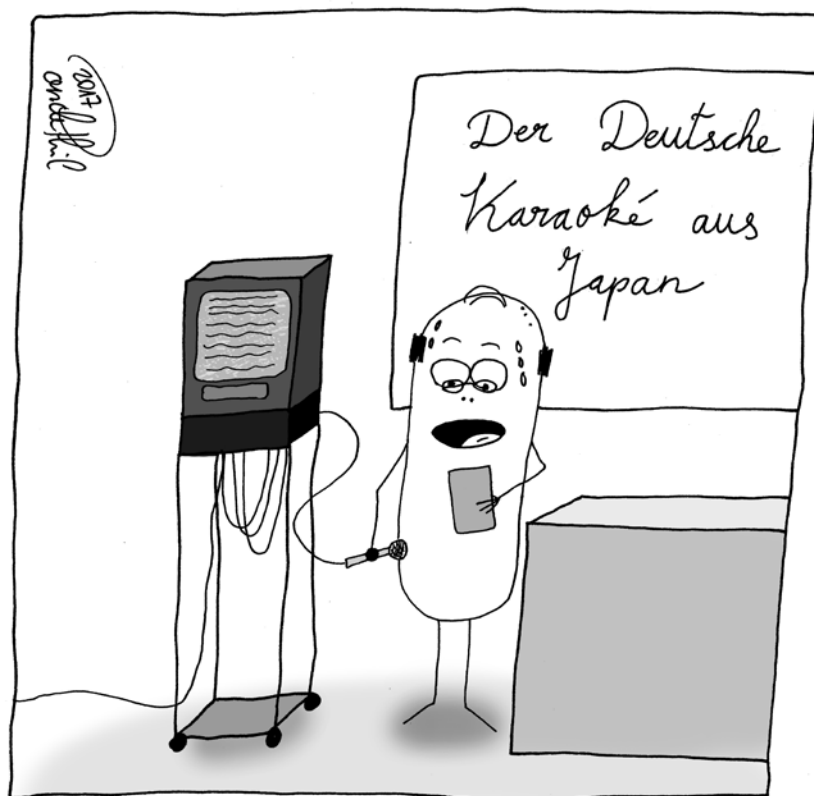
La diversité des textes réunis dans ce numéro permet de mieux comprendre en quoi, pourquoi et comment la musique et, en particulier, la chanson peuvent apporter une contribution originale à l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais les réponses sont loin d'être évidentes ou de faire l'unanimité. Certains articles montrent, de façon plus ou moins volontaire, que l'emploi de la chanson en classe peut engendrer un double risque: d'une part, que celle-ci ne devienne le prétexte à un travail exclusivement linguistique ou culturel, d'où la musique, paradoxalement, serait finalement absente; et d'autre part, que les objectifs de sa «didactisation» soient flous, superficiels ou même mis de côté, réduisant alors la chanson à un simple «ornement» et faisant ainsi oublier ce qu'elle peut apporter, concrètement, notamment par sa dimension «physique» (sonorités, rythmes), à la perception et à la mémorisation.

Pendant que nous préparions ce numéro, Bob Dylan recevait le prix Nobel de littérature, un choix scandaleux pour qui considère, aujourd'hui encore, la chanson comme un art mineur... mais tellement réjouissant pour nous. Dans son discours de réception, l'artiste rappelle combien une chanson peut changer la vie, nous transporter dans un monde inconnu et le rendre tangible: «Like I'd been walking in darkness and all of the sudden the darkness was illuminated». C'est peut-être avant tout par les émotions qu'elle suscite, «alive in the land of the living», qu'une chanson ou une musique contribue aux apprentissages, en nous donnant envie de découvrir d'autres cultures, d'autres gens, d'autres manières de dire. Nous espérons que ce numéro soit le premier d'une série qui encouragera les enseignant.e.s à prendre davantage en compte les multiples facettes de l'expression artistique – théâtre, poésie, mime, etc. – qui, loin de nous détourner de nos objectifs, permet souvent de toucher au cœur de l'apprentissage des langues. Nous vous souhaitons donc une excellente lecture, assis peut-être sur un banc de Rapperswil, des écouteurs sur les oreilles...

Was ganz in unserem Sinne ist, wird da und dort als skandalöse Wahl angeprangert, dann noch für Kleinkunst wie das Lied... Doch ein Lied kann unser Leben verändern und Zugänge zu unbekanntem Welten verschaffen – „Like I'd been walking in darkness and all of the sudden the darkness was illuminated“. Es schafft Emotionen und befeuert uns, andere Kulturen und Leute, Ausdrücke und Gedanken kennenzulernen.

Gleiches lässt sich für den Einsatz von Theater, Tanz und Mimik im Fremdsprachenunterricht sagen. Hoffentlich widmet Babylonia weitere Nummern dem Potenzial künstlerischer Ausdrucksformen im Unterricht, denn sie lenken nicht vom Lernprozess ab, sondern treffen den Kern des Fremdsprachenlernens.

Wir wünschen Ihnen eine inspirierende und bewegende Lektüre, vielleicht auf einer Bank in Rapperswil sitzend, die Kopfhörer am Ohr...



Bon, une fois que j'aurai réussi à brancher mon microphone au lecteur de vidéocassettes, nous pourrons enfin commencer la partie ludique de notre leçon d'allemand !

SONGS IM ZENTRUM DES ENGLISCHUNTERRICHTS AUF DER OBERSTUFE

In his Nobel Lecture, Bob Dylan (2017) illustrates the cultural, intertextual and lyrical wealth that can be unearthed in songs. He ruminates about Buddy Holly, Melville's *Moby Dick* and Homer's *Odyssey*, among other influences on his music, and concludes that his lyrics are rooted in folk music as well as the literary tradition. Like Dylan's work, many other songs can be viewed as sources of cultural knowledge. They contain archetypes and images that often beg to be interpreted, but don't always need to be understood. In this article, we explore some of the opportunities and challenges that intense song analysis can offer in upper secondary language classes. We present a teaching unit that exemplifies cultural and linguistic learning focused on songs, and we argue that learners should take centre stage when working with songs and lyrics in the classroom.

● Oliver Meyer & Stefan Keller | PH FHNW



Oliver Meyer ist Gymasiallehrer für Englisch und Deutsch in Basel. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent für Englische Didaktik an

der Pädagogischen Hochschule FHNW. In seinem Dissertationsprojekt untersucht er argumentative Schreibkompetenzen in Englisch auf der Sekundarstufe II.



Stefan D. Keller leitet die Professur Englische Didaktik und ihre Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW und ist stellvertretender Direktor des

Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Konzeptualisierung, Förderung und Messung komplexer argumentativer Schreibkompetenzen in Englisch auf der Oberstufe.

1. Songs im fortgeschrittenen Englischunterricht – mehr als nur Auflockerung

Um Englischunterricht abwechslungsreich und ansprechend zu gestalten, greifen Lehrkräfte und Englischbücher gerne auf Lieder zurück. Songs wirken entspannend, dienen Lehrkräften, das Verhältnis zu den Lernenden zu stärken und tragen nicht zuletzt dazu bei, das oft anstrengende und frustrierende Fremdsprachenlernen positiv zu konnotieren (Murphey, 1993: 6ff.). Gerade für Lernende auf den unteren Stufen bilden Lieder deshalb wertvolle Ressourcen, um Vokabular wie Zahlen oder Jahreszeiten zu üben oder einfache Grammatikstrukturen sinnlich und spielerisch einzuführen. Englischlehrmittel und die didaktische Literatur halten seit langem entsprechende Unterrichtsmaterialien und Tipps bereit und weisen immer wieder darauf hin, dass Songs Raum für Kreativität und Phantasie schaffen (Dreyer, 2015; Steinhoff, 2015).

Auf der Oberstufe werden Songs aufgrund ihres motivierenden Charakters gerne als Ausgangspunkt für Hör-, Sprech- oder

Schreibübungen verwendet. Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass Musik auf diese Weise oft nur als informeller Impuls für formellen Englischunterricht verwendet wird. Nicht selten verharren Songs auf diese Weise in ihrem Nischendasein als Ornamente, welche den Fremdsprachenunterricht thematisch einstimmen oder abrunden. Dabei sind Songs authentische Kunstwerke, welche sich wie Literatur oder Filme für offene und komplexe Lernaufgaben eignen und Lernende intellektuell und analytisch herausfordern.

2. Funktionen von Songs im Englischunterricht – ein Mehrebenenmodell

Eine derart fokussierte Beschäftigung mit Songs, wie wir sie hier vorschlagen, geschieht immer auf mehreren (wenn auch nicht zwingend auf allen) Ebenen, die in der Folge beschrieben werden sollen. Die kognitiven und affektiven Ebenen gleichen dabei den bekannten Facetten des Literaturunterrichts. Songs haben aber den Vorteil, dass sie – ähnlich wie Gedichte – kompakte und in sich ge-

schlossene Werke sind, welche sich in wenigen Lektionen analysieren und auch sinnlich erfahren lassen.

Auf der **sprachlichen Ebene** eignen sich Songs als authentisches Ausgangsmaterial zur Vermittlung von Lexis und grammatischen Strukturen. Dreyer (2015) hat hierzu einen praktischen „Methodenspieler“ vorgelegt. Dabei sollte ab Niveau B2 des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER; Europarat, 2001) neben unterschiedlichen Varietäten auch ein besonderer Fokus auf die Idiomatik und Lexikogrammatik gelegt werden (zum Thema „Chunks“ siehe Teile 3 und 4 dieses Artikels). Praktischerweise sind Songtexte in der Regel voll von Floskeln und anderen Chunks!

Auf der **pragmatischen Ebene** lassen sich Stil, Ton, Konnotation u. ä. analysieren und kritisch hinterfragen. Gerade weil Songs authentisches Sprachmaterial sind, bietet sich die Auseinandersetzung mit der genauen sprachlichen Umsetzung an. Sprachenlernen, sei es in der Mutter- oder der Fremdsprache, erfordert mit zunehmendem Niveau ein zunehmendes Mass an Akkulturation an die Gesellschaft der Zielsprache (Petruș, 2012: 128ff.). Dabei müssen sich Lernende bewusst werden, ob sie die gesungene Sprache der Hoch-, Sub- oder Kontrakultur zuzuordnen haben. Auf der Oberstufe haben Jugendliche schon Dutzende Songs gehört und unreflektiert mitgesungen, in denen geflucht oder „schlechtem Englisch“ gefrönt wird. Lehrpersonen können das als Anlass nehmen, den Lernenden unterschiedliche Stilschichten bewusst zu machen. Dies funktioniert besonders gut mit Songs, welche die Lernenden selber mitbringen (siehe Teil 5).

Weiter eignen sich Songs auf der **kulturellen Ebene**, um Lebensweisen und Bräuche von englischsprachigen Kulturen kennenzulernen, denn „interkulturelle Handlungsfähigkeit ist neben den kommunikativen Kompetenzen ein übergeordnetes Ziel des Englischunterrichts“ (Woltin, 2012: 11). Ähnlich wie im Literaturunterricht, lässt sich auch mit Songs in fremde oder längst vergangene Welten eintauchen, lassen sich geschichtliche, aktuelle oder kontroverse Themen der Zielsprachlichen Gesellschaft beleuchten. So könnte man zum Beispiel in einer Unterrichtseinheit zu irischen Songs nicht nur die Besonderheiten der Sprache, sondern auch die irische Volksseele erkennen: In den tradierten, abenteuerlichen und patriotischen Liedern findet

man oft typische „irische Fakten“, also Anekdoten, die so gut sind, dass sie es verdient hätten, wahr zu sein.

Interkulturelle Kompetenz ist eng verknüpft mit der **affektiven Ebene**: Musik löst Gefühle und Assoziationen aus, die man im Sprachunterricht gewinnbringend verwenden kann (vgl. Steinhoff, 2015). Nicht selten fordern Songs dazu auf, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, gerade wenn sie den Modus des Irrealis (im Englischen *conditional type II*) als wiederkehrendes Muster haben. Wie muss es sich anfühlen, in der Haut der Protagonisten zu stecken? Hier lassen sich kognitive, affektive und psychomotorische Aspekte ganzheitlich kombinieren (vgl. Woltin, 2012 und Teil 4, Task III, weiter unten).

Auf der **Ebene der vier Skills** (listening, speaking, reading, writing) werden Songs häufig als Input für inhaltliche Sprech- und Schreibübungen verwendet (siehe Teil 4 unten). Hier gilt es, die kulturelle und affektive Ebene miteinzubeziehen. Daneben ist die Arbeit mit Songs immer primär Hör- und nicht Leseverständnis. Anders als Literatur oder Film ist der Song ein rein akustisches Erlebnis, was ihn im Englischunterricht einzigartig macht. Gedruckte Songtexte können zwar als Einstieg, zur Binnendifferenzierung oder zur sprachlichen Analyse eingesetzt werden, aber ein einseitiger Fokus auf den gedruckten Text reduziert die Ästhetik von Songs auf das Wort. Dabei trägt die *performance* der Interpreten wesentlich zum genauen Verständnis und sinnlichen Erlebnis bei.

Womit wir bei der **sinnlichen Ebene** angelangt wären. Songs haben den grossen Vorteil, dass sie nicht nur individuell im stillen Kämmerlein, sondern auch gemeinsam im Klassenverbund erfahrbar sind. Das erste Hören führt zu individuellen und kollektiven Reaktionen, der Rhythmus verleitet zum Bewegen, die Melodie wird beim wiederholten Mal mitgesungen, und nach mehreren Durchläufen prägen sich die reimenden, rhetorischen und harmonisch klingenden Worte im Gedächtnis ein. Damit man einem Song ganzheitlich gerecht wird, reicht es also nicht, ihn nur einmal zu hören und sich dann alleine dem Text zu widmen. Wie Bob Dylan in seiner Nobelpreisvorlesung gesagt hat: „Our songs are alive in the land of the living. But songs are unlike literature. They're meant to be sung, not read“ (2017). Exemplarisch lässt sich dies anhand einer Unterrichtseinheit

Ähnlich wie im
Literaturunterricht,
lässt sich auch mit Songs
in fremde oder längst
vergangene Welten
eintauchen, lassen sich
geschichtliche, aktuelle
oder kontroverse Themen
der Zielsprachlichen
Gesellschaft beleuchten.

In der modernen
Fremdsprachenforschung
geht man davon aus,
dass sprachliche
Handlungskompetenzen
immer im Kontakt
mit authentischen
Sprachprodukten
entstehen. Als
authentische
Sprachprodukte
weisen Songs für
Jugendliche durch den
oft alltagssprachlichen
Kontext einen hohen
Gebrauchswert auf.

zur industriellen Revolution begreifen. Die desolaten Lebenszustände des viktorianischen Proletariats lassen sich gut mit Arbeiterliedern zum Leben erwecken. Songs wie *Poverty Knock* (vgl. Weblinks) wurden beim Weben in Baumwollspinnereien gesungen und tragen mit ihren repetitiven Rhythmen und bitter-süßen Melodien dazu bei, dass Geschichte nicht nur verstanden, sondern erlebt werden kann (Palmer, 1974: 5ff.).

Schliesslich tragen Songs auf der intertextuellen Ebene zum Verständnis von Literatur bei. Einerseits machen populäre Romane wie *High Fidelity* von Nick Hornby (1995) und *The Commitments* von Roddy Doyle (1987) Popsongs zum zentralen Thema, und deren genaue Kenntnis erschliesst erst die weiteren Bedeutungsebenen. Andererseits sind auch viele Songs inspiriert von Literatur oder erklären einen Sachverhalt, indem sie implizit oder explizit auf ein literarisches Werk verweisen (vgl. Dylan 2017). Am offenkundigsten sind literarische Vorlagen natürlich in Musicals, z. B. *My Fair Lady* (1956)/*Pygmalion* (1913); *West Side Story* (1957)/*Romeo and Juliet* (1597). Solche Songs lassen sich als Rezeptionsstudien zentral in den Literaturunterricht integrieren und tragen zu einer erweiterten Sichtweise auf das behandelte Werk bei.

3. Textbasierte Grammatik- und Wortschatzarbeit auf der Oberstufe

Sollen Lernende höhere Stufen der Sprachkompetenz erreichen, so sind dafür – etwa auf Stufe B2 des GER – besonders Fähigkeiten im Bereich von Wortschatz und Idiomatik wichtig. Sprachen sind in hohem Masse durch wiederkehrende Wortverbindungen (collocations) und stehende Wendungen (idioms) charakterisiert, in denen Grammatik und Lexis untrennbar verwoben sind (Lewis, 1997; Römer, 2011). Voraussetzung für den Erwerb hochwertiger Sprachkompetenz ist deshalb die Auseinandersetzung der Lernenden mit einem reichhaltigen und thematisch vielfältigen Repertoire von idiomatischen Ausdrücken und gebräuchlichen *Chunks*, wobei Songs als Quellenmaterial für Lexikogrammatik entscheidende Vorteile bieten: In der modernen Fremdsprachenforschung geht man davon aus, dass sprachliche Handlungskompetenzen immer im Kontakt mit authentischen Sprachprodukten entstehen (Gass, Mackey & Pica, 1998).

Als authentische Sprachprodukte weisen Songs für Jugendliche durch den oft alltagssprachlichen Kontext einen hohen Gebrauchswert auf. Daneben wirkt sich die Wiederholung prägnanter Wendungen (in Refrains und durch wiederholtes Hören) positiv auf die Einprägbarkeit der Wendungen aus.

Betrachten wir als Beispiel den Song *Clown* von Emeli Sandé (vgl. Weblinks), welcher in der unten dargestellten Unterrichtseinheit „Dark Side of Fame“ eine wichtige Rolle spielt. Anbei die letzten vier Zeilen des Lieds, in dem eine Sängerin ihre Ausbeutung durch eine herzlose Musikindustrie beklagt, welche sie zu einem austauschbaren Show-Clown reduziert:

*I'll be your clown
On your favourite channel
My life's a circus-circus, round in circles
I'm selling out tonight*

In der ersten Zeile ist die Metapher *to be a clown* auffällig, wobei deutschsprachige Schüler mit der Interpretation der Metapher keine Probleme haben sollten. Im kontrastiven Vergleich sticht hingegen die Adjektiv-Nomen-Verbindung *favourite channel* ins Auge. Auch wenn sich die Bedeutung über das deutsche Nomen *Favorit* gut entschlüsseln lässt, gibt es doch für das Adjektiv *favourite* keine direkte deutsche Entsprechung. Das Deutsche verwendet für das selbe Konzept ein Kompositum, was wiederum die englische Idiomatik so nicht erlaubt. Indem man die Aufmerksamkeit der Lernenden auf entsprechendes Sprachmaterial lenkt, kommt ein Prozess in Gang, dessen zwei Hauptphasen als „noticing“ und „system building“ bezeichnet werden (Thornbury, 2003). In einem ersten Schritt sollen die Lernenden bestimmte Strukturen überhaupt bemerken („noticing“) und eine Lücke zwischen momentaner und angestrebter Sprachkompetenz erkennen: „Lieblingskanal“ wird Englisch als *favourite channel* realisiert, wobei **loving channel* oder **lovely channel* sog. „false friends“ darstellen (Lewis, 1997). Durch Exploration des Adjektivs *favourite* in verschiedenen Kontexten stellt man fest, dass eine Reihe weiterer Ausdrücke mit der gleichen Regelmäßigkeit gebildet werden: *favourite colour*, *favourite food*, etc. Hingegen zeigen die Beispiele **your darling colour* oder **your popular colour*, dass sich *favourite* nicht durch sinnverwandte Wörter austauschen lässt.

Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Struktur von Songs zu lenken, heisst also typische Ausdrücke oder *Chunks* überhaupt erst zu erkennen und deren interne Struktur danach tiefer zu erkunden („system building“). Denn auf hoher Stufe in einer Sprache kompetent zu sein, heisst zu wissen, wann eine Wortkombination durch eine grammatische Regel erzeugt wurde („slot and filler-rule“) und wann eine stehende Wendung vorliegt, bei der eine Abänderung vielleicht grammatikalisch korrekt, aber idiomatisch unangemessen wäre (Lewis, 1997).

Für den Sprachunterricht auf der Oberstufe bedeutsam ist das Wortspiel „I'm selling out“ (oben), wobei das *phrasal verb* „to sell out“ in zwei Bedeutungen verwendet wird: a) alle Karten eines Konzerts ausverkaufen, und b) sich selber (die eigenen Werte, Gefühle, etc.) verkaufen. Dazu passt, dass der Ausdruck „circus-circus“ als Verweis auf das gleichnamige Hotel in Las Vegas verstanden werden kann, welches als Zentrum für „glitz and glamour“ bekannt ist. Der künstlerische Wert dieses Songtextes liegt in solchen Mehrdeutigkeiten und Bedeutungsschattierungen, wobei der Übergang von der linguistischen Analyse zur literarischen Interpretation ein fließender ist. Diese Integration von sprachlicher Analyse und thematischer Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk wird am Beispiel der folgenden Unterrichtseinheit konkret illustriert.

4. Die Unterrichtseinheit „Dark Side of Fame“

Die Unterrichtseinheit richtet sich an Lernende der gymnasialen Mittel- oder Oberstufe und hat den Glanz und das Elend der modernen Unterhaltungsindustrie zum Thema. In einer immer grösseren Anzahl von Casting-Shows wird heute suggeriert, durch Gesang, gutes Aussehen usw. seien Ruhm und Glück zum Nulltarif zu haben (vgl. Formate wie *Britain's Got Talent*, *Deutschland sucht den Superstar* usw.). Dabei wird unterschlagen, dass der wesentliche Reiz solcher Shows in der Demütigung von ausgeschiedenen Kandidaten liegt, und das grosse Geld letztlich die Produzenten, nicht die Teilnehmer verdienen. Um diese für die Jugendlichen relevante Problematik dreht sich die folgende Unterrichtseinheit, welche an einer Reihe von Lernaufgaben („tasks“) orientiert ist.

Task I: A Golden Offer?

Many modern casting shows offer young people instant fame and fortune. Name examples of such shows. What do you think about them?

Die Fragen können zunächst zu zweit oder in Gruppen diskutiert werden, bevor sie im Plenum besprochen werden. Ziel dieses Einstiegsauftrags ist es, bestehendes Wissen und Einstellungen der Lernenden zu aktivieren und ihnen den Gegenwartbezug und die Relevanz des Themas bewusst zu machen. Dabei ist intendiert, dass sie mehr oder andere Shows kennen als die Lehrperson, und so von Anfang an den Status von Expertinnen und Experten erhalten. Gleichzeitig sind sie aufgefordert, die Heilsversprechen dieser Formate kritisch zu hinterfragen.

Task II: Clown

- Listen to Emeli Sandé's song *Clown*. It contains a message about the entertainment industry and its effect upon performers. Listen for the message.
- Follow-up oral questions after first listening:
Do you like the song? How does it make you feel? What's the mood?
- Listen to the song again, especially to the lyrics, but also look at the images and symbols in the video.

Write down 3-5 sentences to describe the message of the song and discuss your findings with your colleagues.

In diesem Task steht erst einmal ganzheitliches Verstehen im Vordergrund, wobei die Lernenden das Lied nur hören und ihre Eindrücke dazu austauschen. Als nächster Schritt können die Bilder des Videos zusätzliche Interpretationshinweise geben (z. B. durch die faschistisch anmutenden Uniformen von Sandé's Betreuern im Video). Das wiederholte Hörverständnis, die sinnliche Erfahrung und der mündliche Austausch auf der affektiven Ebene legen die Basis für die vertiefte sprachliche Analyse im nächsten Task, der einen ausgedruckten Text erfordert.

Task III: Focus on Form

- Listen again and pay attention to the grammar structure in bold type.
How do we call that grammar structure in English? What does it contribute to the mood and message of the song?
„I'd **be** less angry **if it was** my decision
And **the money was** just rolling in
If I had more than my ambition [...]“
- Gather words and phrases from Sandé's song lyrics that relate to the context of a clown in a circus. Compare your results with other students. Then decide: Which words and phrases are useful and should be memorised?

Weblinks

Grammatikunterricht mit Songs: <http://www.teftunes.com/grammarsongs.aspx>

Collocations Dictionary Online: <http://www.ozdic.com>

British National Corpus (BNC): <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

Video zu Emeli Sandé's "Clown": https://youtu.be/OOHX_PA250k

Video zu Poverty Knock: <https://youtu.be/nfw387cs00>

Literaturangaben

Dreyer, E. (2015). Songs in the Classroom: Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. *Praxis Englisch* (6), 47f.

Dylan, B. (2017). Nobel Lecture. Verfügbar Online auf: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2016/dylan-lecture.html

Europarat (Hg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.

Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 299-305.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Helbling.

Murphey, T. (1993). *Music and Song, Resource books for Teachers*. Oxford: Oxford University Publishing.

Palmer, R. (1974). *Poverty Knock. A picture of industrial life in the nineteenth century through songs, ballads and contemporary accounts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Petrus, R. (2012). Exploring intercultural awareness through songs. *Neue Didaktik* (1) 125-136.

Römer, U. (2011). Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 205–225.

Steinhoff, S. (2015). "Air" is more than we breathe. Interkulturelles Lernen anhand des Irish Folk-Liedes "(London)Derry Air". *Praxis Englisch* (1), 29-33.

Thornbury, S. (2003). *How to teach vocabulary*. Edinburgh: Pearson.

Woltin, A. (2012). What if...? Anhand eines Songs Perspektivenwechsel und korrespondierende sprachliche Mittel üben. *Praxis Englisch* (1), 11-15.

Bei Teilauftrag a) steht die Grammatikstruktur der *conditionals* im Fokus, welche Lernenden auf der Mittel- und Oberstufe schon bekannt sein sollten. Diese kann hier gut wiederholt und deren Struktur genauer untersucht werden. Wenn die Lehrperson entsprechende Materialien vorbereitet, können zusätzlich zum sog. *type II* noch die anderen Typen von *conditionals* kontrastiv betrachtet bzw. repetiert werden. Daneben dient die Besprechung der kommunikativen Funktion von *conditionals* als Sprech Anlass (Förderung der *speaking skills*) und zur affektiven Beschäftigung mit den Gefühlen des lyrischen Ichs.

Bei Teilauftrag b) entsteht eine Liste typischer Chunks und Idiome: *I guess it's funny; to miss the joke, to be somebody's clown; to go ahead and laugh; life's a circus*, usw. Man kann annehmen, dass diese Ausdrücke für Lernende auch in anderen kommunikativen Kontexten wertvoll sein können, so dass sich deren Analyse und Memorierung lohnt. Wichtig ist sowohl ein Bewusstsein für stehende Wendungen, welche als „Wörter-mit-Lücken“ eingeprägt werden (*to miss the joke*), wie auch mögliche Abänderungen dieser Muster (*miss the point, miss the chance, miss the deadline, miss the mark*, usw.). Um solche Kombinationen aufzuspüren, können Schlüsselwörter in einen Online-Korpus oder einen „collocations dictionary“ eingegeben werden (Römer, 2011; vgl. Weblinks). Die gefundenen Chunks zum Thema „Casting-Shows“ können von der Lehrperson erweitert und im nächsten Task von den Lernenden direkt angewandt werden.

Task IV: Abschluss

Imagine a friend intends to enter a casting show and has asked you for advice. Write them an e-mail to counsel them about the pros and cons.

Als Abschluss der Einheit sind verschiedene Varianten denkbar. Der vorliegende Schreibauftrag bietet den Jugendlichen Gelegenheit, ihre persönliche Meinung auszudrücken und dabei auch neues Sprachkönnen praktisch anzuwenden. Alternativ könnte eine mündliche Diskussion im Sinne eines Streitgesprächs durchgeführt werden, wobei die Rollen „Ermutigen“ und „Warnen“ vergeben

werden. Der Modus für die abschließende Auseinandersetzung mit dem Thema kann so gewählt werden, dass sich der Kreis der verwendeten Kompetenzbereiche (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) sinnvoll schließt oder zum Curriculum der jeweiligen Schule bzw. Klassenstufe passt. Die Leistungen, welche die Lernenden bei diesem Abschluss-Task erbringen, können auch im Sinne einer summativen Leistungsüberprüfung kontrolliert oder benotet werden, z. B. mit einem geeigneten Kriterienraster.

5. Schülerbasierte und autonomiefördernde Arbeitsformen im Umgang mit Songs

Da Jugendliche auf der Oberstufe über vielfältige Erfahrungen und persönliche Expertise zum Thema Songs verfügen, kann die Planung und Durchführung des Unterrichts bei diesem Thema noch stärker in ihre eigenen Hände gelegt werden. Lehrpersonen können sie auffordern, ihre eigenen Songs mitzubringen und dabei ähnliche Analysen durchzuführen (z. B. im Anschluss an die Einheit „Dark Side of Fame“). Die Aufgabe der Lehrperson wird es dann, Richtlinien für diese Arbeit zu bestimmen, Kategorien für die Analyse einzubringen oder den Lernenden Rückmeldungen zu ihren Arbeiten zu geben (*scaffolding* und *feedback*). Zudem brauchen Lernende Werkzeuge im Sinne von Metavokabular, um Songs zu analysieren bzw. ihre Merkmale zu beschreiben. Dies können Adjektive sein wie *catchy, upbeat, depressing* oder Nomen wie *verse, chorus, beat, tune*, usw.

Zur Unterstützung der sprachlichen Arbeit gibt es Webseiten, welche Verbindungen zwischen Songs und Grammatikthemen des Englischunterrichts herstellen (vgl. Weblinks), die so umfangreich sind, dass im Prinzip der gesamte Grammatik-Stoff der Oberstufe auf der Basis von englischen Songs wiederholt und geübt werden kann.

Durch diese stärker schülerorientierte Arbeitsweise rücken auf der Oberstufe überfachliche Lernziele wie Selbständigkeit und Reflexionsfähigkeit ins Zentrum: Die jungen Menschen sollen ihr eigenes Lernen aktiv gestalten. Sie sollen selber die Bühne des Fremdsprachenunterrichts betreten, anstatt passiv im Zuhörerraum zu verharren.

«FONDUE DÉCHAÎNÉE»: DES CHANSONS ROMANDES POUR HELVÉTISER VOS COURS DE FRANÇAIS

Tema

“Fondue déchaînée” – ist das ‘rasende Fondue’ eine neue Kreation aus der der Molekulargastronomie? Nein: es handelt sich um eine didaktisch aufbereitete Sammlung von Liedern aus der Romandie, die dem Französisch-Unterricht einen helvetischen Touch geben und ohne Mässigung konsumiert werden können.

Il y a des chansons pour toutes les heures, pour toutes les humeurs, pour toutes les circonstances. (...) Espèce de commentaire permanent à l'existence sous toutes ses formes, la chanson est partout chez elle.
Boris Vian (1958)

La chanson est partout chez elle... Et pourquoi pas dans la salle de classe? Connaissiez-vous Yoanna, Carrousel, Aliose, Nicolas Fraissinet et Narcisse? Tous chanteurs ou chanteuses, voire auteurs compositeurs interprètes, ces artistes suisses romands font partie des «Fondues déchaînées». «Fondue déchaînée» est un pari sur la vitalité de la scène musicale romande actuelle et sur l'intérêt qu'elle présente pour les classes de français. Depuis 2009 et la sortie de la première compilation «Fondue déchaînée 1», ce sont plus de trente artistes qui se sont prêtés au jeu et qui ont répondu «présent» à notre demande: permettre aux élèves et aux enseignants de français de travailler avec leurs chansons. Chaque «Fondue déchaînée» se présente sous la forme d'un CD de vingt chansons accompagné d'un livret de fiches pédagogiques.

Si la forme n'est pas inédite (ce type de ressource pédagogique existe déjà en France et en Belgique), c'est la première fois qu'un tel outil est proposé en Suisse pour des chansons romandes.

L'idée est simple: offrir tous les trois ans un livret didactique inédit en partenariat avec dix artistes suisses romands qui nous prêtent chacun deux de leurs chansons que nous compilons dans un CD. La «Fondue déchaînée» est tirée à mille exemplaires et n'est pas commercialisée mais elle est à disposition des enseignants qui en font la demande, jusqu'à épuisement du stock. Ce sont des soutiens institutionnels publics et privés qui nous permettent de couvrir les frais de fabrication et les auteures de ces lignes qui en assurent la partie didactique contenue dans le livret. Le choix des chanteurs se fait au coup de cœur, en allant à la rencontre des nouveautés lors de festivals, en écoutant les radios locales. Il s'agit toujours de chansons déjà publiées dans lesquelles nos oreilles d'enseignantes détectent une idée intéressante, une piste pédagogique à suivre. Ces pistes peuvent être d'origine diverse: linguistique (l'éli-

Nadine Bordessoule
Gilliéron
& Martine Lenoble
Université de Genève



Nadine Bordessoule Gilliéron est titulaire d'un PhD de l'Université de Pennsylvanie et d'une maîtrise de Français moderne de l'Université de Genève où elle enseigne des cours de langue, de littérature, de culture et d'interculturalité. Martine Lenoble est titulaire d'un Doctorat Nouveau Régime en Sciences du Langage de l'Université de Nancy II. Elle enseigne à l'Université de Genève des cours de langue, de didactique du français langue étrangère et d'utilisation de supports motivants, tels la chanson.

Ce modèle de séquence pédagogique autour de la chanson dépasse largement la seule exploitation linguistique des paroles et intègre la musique, l'artiste, le contexte d'apparition de la chanson, les savoirs culturels et les expériences personnelles des apprenants, ce qui a un indéniable effet sur la motivation de la classe.

sion dans la chanson de Jérémie Kisling «Le ours et la hirondelle»), culturelle (les stéréotypes suisses dans la chanson du Beau Lac de Bâle «Barrière de rösti»), littéraire (la reprise de «Cent milliards de poèmes» de Raymond Queneau dans la chanson de Jerrycan «Pampa») ou autre. Le thème de la chanson joue également un rôle très important, car il va permettre la discussion entre l'enseignant et ses apprenants autour d'activités d'échange et de création.

Lorsque les vingt chansons ont été sélectionnées, nous suivons une approche pédagogique qui s'inspire largement des compilations «Génération» créées par le CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias de Vichy) et s'articule autour de 5 rubriques: sensibilisation, compréhension, expression personnelle, création, prolongement. Ces activités constituent une séquence pédagogique complète associée à l'écoute de la chanson (Lenoble, 2009). En amont de l'écoute, des activités de sensibilisation permettent de la préparer en convoquant des savoirs linguistiques (lexique, phonétique...) et culturels (musique, art, histoire...), voire personnels (expériences, voyages, idéaux...). Il peut s'agir d'activités de type «remue-méninges» à partir de mots clés, de proverbes, d'images, de tableaux ou d'associations d'idées qui vont permettre au groupe de faire des hypothèses sur le contenu de la chanson. Vient ensuite l'écoute avec différentes activités permettant de vérifier la compréhension globale du texte: une consigne est toujours donnée en amont afin que les apprenants soient actifs pendant l'écoute (Gremmo & Holec, 1990); parallèlement à ce travail sur la langue, des activités invitent à s'intéresser à l'apport de la musique (style musical, instruments entendus, voix, émotions) et ses effets sur

l'auditeur. La chanson constitue en effet un genre de discours dans lequel le texte n'est qu'une des composantes. Il s'agit de ne pas oublier les autres dimensions: le contexte culturel et historique, l'image de l'artiste, son interprétation, la mise en musique... (Gourvenec, 2008). L'écoute peut se faire avec ou sans le texte de la chanson, en compréhension globale et détaillée, à travers différentes activités (questions ouvertes, tableau à compléter, vrai/faux, résumé à choisir, phrases à remettre dans l'ordre...). Suite à l'écoute, la séquence pédagogique s'ouvre sur 3 plans: l'expression personnelle, la création et les prolongements. L'expression personnelle permet un échange d'idées à l'oral, la valorisation des langues et cultures présentes dans la classe ainsi que diverses activités écrites sur des expériences personnelles ou des opinions. Les activités de création sont variées, elles peuvent s'inscrire dans le cadre d'un projet de classe (film, pièce de théâtre, collage, poésie...). Enfin, des activités de prolongement ouvrent des portes sur des documents et références liés au thème de la chanson de natures diverses (vidéos, textes littéraires, tableaux, sites Internet...).

Ce modèle de séquence pédagogique autour de la chanson dépasse largement, on le voit, la seule exploitation linguistique des paroles et intègre la musique, l'artiste, le contexte d'apparition de la chanson, les savoirs culturels et les expériences personnelles des apprenants, ce qui a un indéniable effet sur la motivation de la classe. Pour chaque fiche pédagogique est indiqué soit l'âge des élèves concernés pour les classes de français langue maternelle, soit le niveau du CECR pour les classes de français langue étrangère.

Les «Fondues déchainées» ont été reçues avec enthousiasme par les enseignants qui les ont utilisées et le volume 4 devrait sortir en 2018.¹ Au gré des rencontres et des demandes, elles ont déjà voyagé en Suisse romande, alémanique et tessinoise, en France, en Espagne, en Italie, au Portugal, aux Etats-Unis, au Mexique, en Chine, en Russie et en Thaïlande.

Outre leur intérêt didactique, ces chansons permettent ainsi de faire découvrir, loin à la ronde, une autre facette de la francophonie, trop souvent négligée dans les manuels de français langue étrangère. A titre d'exemple, voici la première partie d'une fiche pédagogique réalisée à partir d'une chanson de Narcisse et présente dans «Fondue déchainée 3» (Bordessoule & Lenoble, 2015).

Bibliographie

Bordessoule, N. & Lenoble, M. (2009). *Fondue déchainée 1*, (2012). *Fondue déchainée 2*, (2015). *Fondue déchainée 3*. ELCF: Université de Genève.

Gourvenec, L. (2008). Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue. *Les langues modernes* 4, 15-24.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale: un processus et un comportement. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial février-mars, 30-40.

Lenoble, M. (2009). La cave à chansons. *Le Français dans le Monde* 365, 38-40.

Vian, B. (1958). *En avant la zizique... et par ici les gros sous*. Paris: Le livre contemporain.

¹ S'il reste encore quelques exemplaires du volume 3, les deux premières compilations sont, quant à elles, déjà épuisées.

Fondue déchaînée 3

La compilation romande pour helvètes vos cours de français

NARCISSE J'aime (2014)
Narcisse/Narcisse
Editions d'en Bas et Universlam



Narcisse jongle avec les mots, à l'endroit et à l'envers, il étonne, touche, fait rire et grincer des dents. Autour de ses textes, ce personnage un peu sombre et inquiétant conduit un spectacle musical et vidéo où se mélangent le réel et le virtuel dans une précision millimétrique qui va jusqu'à prendre le contrôle des téléphones des spectateurs. Narcisse a été champion de France 2013 de slam et il a travaillé à Chicago avec Marc Smith, l'inventeur de cette forme de poésie. En parallèle à ses spectacles, Narcisse œuvre à faire connaître le slam en animant des ateliers dans différents contextes: écoles, bibliothèques, institutions, prisons, etc. Il est le premier et le seul slameur professionnel de Suisse francophone.

même
si je vais pas t'écrire un poème
si j'ai pas vraiment l'âme bohème
parce qu'enfin c'est toujours le même thème
je t'aime je t'aime je t'aime

même
si je trouve chelou ceux qui s'aiment
qui s'enlacent et s'embrassent et qui sèment
le trouble en moi c'est bien là mon problème
je déteste ce thème

**j'aime rien mais quand même
j'aimerais te cliquer sur j'aime
rien mais quand même
j'aimerais te cliquer sur**

même
si j'avoue aimer ta peau d'ébène
t'attendras bien cent ans une aubaine
avant que je t'écrive et je t'emmène
dans les jardins d'eden

même
si slamé ou chanté c'est idem
c'est toujours la même chaîne de mots dé-
modés ça me démotive à l'extrême
je déteste ce thème

**j'aime rien mais quand même
j'aimerais te cliquer sur j'aime
j'aime rien mais quand même
j'aimerais te cliquer sur j'aime**

même
si je vais pas t'écrire un poème
si j'ai pas vraiment l'âme bohème
parce qu'enfin c'est toujours le même thème
je t'aime je t'aime je t'aime

même
si au fond je le sais je me gêne
mes mots sont comme tenus par des chaînes
j'ai la haine la langue est une chienne

on est bien tous les mêmes
ce problème y a mille ans qu'on le traîne
il faudrait qu'on s'exerce qu'on s'entraîne
tous les jours on nous envoie des j'aime
mais jamais un je t'aime

**j'aime rien mais quand même
j'aimerais te cliquer sur j'aime
j'aime rien mais quand même
j'aimerais te cliquer sur j'aime**



Thème: l'amour, la pudeur des sentiments, les réseaux sociaux
NARCISSE J'aime
Niveau: FLM, 12 ans / FLE, A2/B1

Vocabulaire

Bohème: personne (généralement artiste) qui vit sans règles, en marge de la société
Chelou: (verlan) louche: qui n'est pas clair, pas honnête
L'ébène: bois de l'ébénier, d'un noir foncé; peau d'ébène: peau noire
L'aubaine: avantage, profit inattendu, inespéré

Sensibilisation

Donner des mots qui se terminent par les phonèmes [Em] et [En].

Compréhension

Sans le texte: parmi les mots finissant en [Em] et [En] donnés, quels sont ceux que vous avez entendus? (mots en [Em] de la chanson: même, poème, bohème, thème, je t'aime, s'aiment, sèment, problème, idem, extrême, mots en [En] de la chanson: ébène, aubaine, emmène, eden, chaîne, gêne, chaînes, chienne, traîne, s'entraîne).

A partir de ces mots, quelle hypothèse peut-on faire sur le sens global de la chanson?

Avec le texte: choisir parmi ces 3 phrases celle qui résume le sens global de la chanson:

- je t'aime mais tu aimes quelqu'un d'autre
 - je t'aime mais je n'arrive pas à te le dire
 - je t'aime et tu m'aimes
- (réponse: b)

Que sait-on sur la personne aimée? (elle a une peau d'ébène)

Par quel moyen voudrait-il lui déclarer son amour? (par un réseau social: «J'aimerais te cliquer sur j'aime»)

Quelle sensation les percussions, la voix féminine produisent-ils? Par quel effet musical l'impression d'écho, de ricochet est-elle donnée? (la répétition)

Relever les champs sémantiques de l'amour («je t'aime, j'aimerais, j'aime») et de la haine («je déteste, j'aime rien, j'ai la haine»)

Opinion personnelle

Que pensez-vous des réseaux sociaux?

«J'aime» est figuré sur Facebook par un pouce qui pointe le ciel. Par quel autre geste peut-on dire «j'aime»?

«J'aime» est le bisou Internet: tu aimes, tu cliques... Comment dit-on «je t'aime» dans votre langue?

Un autre exemple de
fiche pédagogique
réalisée à partir d'une
chanson de Narcisse est
disponible sur:

babylonia.ch > Numéro 3/2017
> Article Bordessoule & Lenoble

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AVEC DES CHANSONS AU NIVEAU SECONDAIRE I

Der vorliegende Artikel legt dar, warum das französische Chanson trotz seiner meist anspruchsvollen Textkomplexität eine gute Quelle für authentisches, motivierendes und effizientes Lehrmaterial darstellt, selbst für den Anfängerunterricht. Des Weiteren werden Kriterien für die Auswahl eines Chansons aufgelistet, das sich für den Unterricht auf der Sekundarstufe I eignet. Schliesslich werden drei Beispiele didaktischer Planung vorgestellt, in denen konkrete Möglichkeiten für die Phasen vor, während und nach dem Hören aufgezeigt werden. Diese Überlegungen richten sich in erster Linie an Lehrpersonen des Französischen als Fremd- oder Zweitsprache. Die vorgeschlagenen Arbeitswege sollten jedoch leicht auf andere Sprachen übertragbar sein.

● Clément Zürn PH Zürich



Clément Zürn est depuis 2007 chargé de cours en linguistique et en didactique du français à la Haute

Ecole Pédagogique de Zurich. Un module d'approfondissement dédié à l'utilisation de chansons dans l'enseignement du français L2 est à l'origine du présent article. Depuis 2015, Clément Zürn est également co-auteur du nouveau manuel de français *dis donc!* pour le niveau secondaire I, manuel qui prévoit de donner une place importante à la chanson.

D'Aznavour à Zaz, en passant par Barbara, Calogero, Diam's ou Stromae... la richesse de la chanson française des 20^e et 21^e siècles constitue un réservoir presque inépuisable de matériel pédagogique pour l'utilisation en classe de français langue étrangère (FLE). Ou, pour reprendre les mots de Geneviève Briet (2013: 2), faisant allusion au titre de la célèbre chanson de Charles Trenet: «La chanson est un *Jardin extraordinaire* de ressources insoupçonnées pour l'apprentissage.»

Un jardin extraordinaire, soit. Mais un jardin pas toujours aisé à cultiver ou à débroussailler. Aborder une chanson avec des élèves de français, qui plus est lorsque ceux-ci se trouvent au niveau débutant, représente un défi difficile à relever. Le présent article aspire à donner quelques pistes de travail, quelques modestes outils aux jardinières et futurs jardiniers. Et comme c'est par l'exemple qu'on donne les meilleurs conseils didactiques, la contribution se terminera sur trois propositions concrètes de planifications – dont l'auteur espère qu'elles seront une inspiration pour didactiser d'autres chansons.

Un petit cheval qui en dit long sur l'acquisition

Pour commencer un séminaire dédié à la chanson, on peut demander aux participants de se présenter en nommant leur chanson favorite. Les préférences musicales en disent long sur une personne. Je débute donc cet article en présentant l'une de mes chansons préférées, la première dont je me souviens. Je devais avoir quatre ans et je ne me lassais pas d'écouter *La complainte du petit cheval*¹, une composition de Georges Brassens sur un poème de Paul Fort. De quoi parlait le texte? Pas sûr que je le comprenais vraiment. Evidemment, je savais qu'il s'agissait d'un cheval et ce simple fait semblait suffisant pour éveiller mon intérêt. J'avais probablement saisi également que l'animal finissait par mourir. Mais le reste restait relativement opaque à mes oreilles enfantines. C'est beaucoup plus tard que la richesse poétique des paroles s'est ouverte à moi. Apparemment, les jeunes enfants ont cette capacité d'écouter des textes, des comptines ou des chansons sans éprouver le besoin d'en comprendre chaque détail. L'apprentissage de

la langue maternelle passe par des stades où une telle expérience n'engendre pas une panique particulière. Pourquoi cette naïveté, apparemment propice à l'apprentissage, semble-t-elle disparaître lorsque l'on grandit? Pourquoi les élèves plus âgés, et les adultes, lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, ressentent-ils – en apparence en tout cas – ce besoin de *tout comprendre*?

Un deuxième phénomène intéressant me revient en mémoire par rapport au petit cheval de Paul Fort. À l'écoute du deuxième vers (*Qu'il avait donc du courage*), j'étais persuadé d'entendre: *Qui lavait dans du courage*. Cela ne faisait aucun sens bien sûr, mais je ne remettais pas en question cette interprétation erronée. À partir des sonorités qu'il entendait et tentait de décoder, mon cerveau d'enfant créait du sens. Il s'agit en fait là d'un phénomène connu, nommé *Verhörer* en allemand, et que certains traduisent en français par *hallucinations auditives*.² Demandez autour de vous: il semble que la plupart d'entre nous ait des souvenirs qui vont dans ce sens, des textes ou des chansons connues de l'enfance et dont on a longtemps compris le contenu de manière erronée. À ce stade de l'acquisition, l'enfant cherche automatiquement du sens dans ce qu'il entend. Dans cette recherche, il semble avancer par hypothèses.

Sans vouloir entrer ici dans des considérations psycholinguistiques qui nous mèneraient trop loin, nous pouvons constater à partir de ces exemples personnels l'importance qu'ont les chansons, poèmes et autres comptines dans l'acquisition de la langue première. Alors pourquoi ces phénomènes ne seraient-ils pas tout aussi propices à l'apprentissage d'une L2?

La chanson française: une tradition à part?

Qu'est-ce qu'une chanson? Par définition, il s'agit d'un ensemble formé d'un texte et d'une mélodie. À l'instar de l'œuf et de la poule, on peut se demander lequel des deux éléments vient avant l'autre. À première vue, il semble que la réponse à cette question soit sensiblement différente d'une culture à l'autre. La culture anglophone – qui depuis des décennies joue le rôle de *leader* incontesté dans l'industrie mondiale de la musique – confère une grande importance à l'aspect musical, à la sonorité et à la voix. Le texte semble parfois y jouer un rôle annexe.³

La chanson francophone a une tradition différente. Le texte y a en général au moins autant d'importance que la musique. Pour le public français, écouter une chanson signifie généralement écouter un *texte* et *comprendre* les paroles. En FLE, cette prépondérance du texte représente aussi bien un avantage qu'un inconvénient. L'avantage: il y a un contenu, le texte raconte une histoire, joue avec les mots, peut donc être motivant pour les apprenants. Le revers de la médaille: il est souvent complexe, dense et poétique, et, par conséquent, difficile à saisir par des oreilles non francophones. Soyons clair: il n'existe tout simplement pas de chanson facile à comprendre. Pour une classe de secondaire I, avec des compétences correspondant dans le meilleur des cas au niveau A2 ou B1 du cadre de référence, tout texte de chanson constitue un défi.

De bonnes raisons de travailler avec des chansons

Et pourtant, le travail avec des chansons est une approche qu'il s'agit d'encourager – et qui est gérable, si l'on prend certaines précautions. Essayons ici d'en énumérer les raisons principales – la liste n'étant bien sûr pas exhaustive:

- > Il s'agit de matériel *authentique*. Les auteurs de manuels de langues connaissent la difficulté de trouver des textes authentiques pour le travail aux niveaux A1 ou A2 sans une adaptation conséquente. La chanson, elle, n'est pas édulcorée, elle est brute et son enveloppe musicale lui permet d'atteindre tous les publics, même ceux dont le niveau linguistique est limité.
- > Chaque chanson véhicule un contenu, une atmosphère culturelle.
- > C'est un matériel qui permet de travailler sur *l'écoute*, alors que malgré tous les efforts, l'enseignement des langues continue à privilégier l'écrit.
- > La chanson correspond à un format textuel court.⁴ En trois minutes environ, l'auteur fait le tour d'un sujet. Ce format permet la formulation d'hypothèses.
- > Les nombreuses répétitions textuelles sont propices à l'apprentissage. Il y a souvent dans les chansons une récurrence des mêmes éléments, parfois avec de légères modifications, des rimes et un certain rythme du langage (on pensera par exemple au rap).
- > Proche de leur réalité et de leurs oc-

1 Georges Brassens (1952): *La complainte du petit cheval*, chanson parue sur l'album *La mauvaise réputation*.

2 Les Américains parlent pour ce type de mauvaise compréhension de texte de «Mondegreens», en allusion à la compréhension «And Lady Mondegreen» pour «And laid him on the green». Comme l'explique le journaliste musical Stillich (2009), l'expression vient de l'auteure Sylvia Wright qui, dans un essai du magazine Harper's Bazaar datant de novembre 1954, décrivait comment enfant elle avait toujours mal compris le vers tiré de la ballade écossaise *The Bonny Earl Of Murray*. Selon le même principe, les germanophones parlent de «Der weisse Neger Wumbaba», extrait mal compris du poème *Abendlied* de Matthias Claudius où l'on retrouve les vers: «Und aus den Wiesen steigt / der weisse Nebel wunderbar».

3 Je suis conscient de l'aspect schématique de cette affirmation. Au-delà d'une tendance que je crois reconnaître, il y a évidemment une grande variété de productions musicales qui ne rentrent pas dans ce moule. D'ailleurs, à ma connaissance, aucun auteur-compositeur-interprète français n'a jamais reçu le prix Nobel de littérature à ce jour!

4 Le format d'une chanson est relativement rigide, résultat d'une longue évolution culturelle dans laquelle les stations de radio, dans l'impossibilité de faire des interruptions musicales trop longues, ont de tout temps joué un rôle important.

Le travail avec des chansons est une approche qu'il s'agit d'encourager — et qui est gérable, si l'on prend certaines précautions.

cupations extrascolaires, les chansons sont motivantes pour les élèves.

> Au niveau thématique, la richesse de la chanson est pratiquement illimitée. Elle permet d'aborder des thèmes aussi variés que le voisinage (*Les voisins* d'Axelle Red⁵), les relations parents-enfants (*Elle me dit* de Mika⁶) ou la rébellion (*Je veux* de Zaz⁷ ou *Ma philosophie* d'Amel Bent⁸).

> Finalement, une chanson peut être le point de départ pour un travail sur les cinq compétences langagières, mais également, de manière ciblée, sur le vocabulaire ou la grammaire.

Quelques pistes pour aborder une chanson en classe de FLE

L'utilisation de chansons en classe de langue ne devrait cependant pas se borner à la simple consolidation des compétences grammaticales des élèves. Il est vrai, certaines chansons se prêtent à un travail sur un aspect grammatical donné: *Fais pas ci, fais pas ça* de Jacques Dutronc⁹ peut être utilisée pour exercer l'impératif. *J'attendais* de Céline Dion¹⁰ pour apprendre à reconnaître l'imparfait. Mais il y a tellement de choses plus intéressantes à faire avec la chanson que de se concentrer sur un aspect purement formel. En privilégiant le message sur la forme.

C'est d'ailleurs par le message que doit commencer toute préparation d'une leçon consacrée à une chanson: avant de planifier des activités, l'enseignante commence par lire attentivement le texte et note une ou deux phrases qui correspondent à ce qu'elle veut que les élèves comprennent. Ce *message principal* n'a pas forcément besoin d'être long. *Papaoutai* de Stromae¹¹ peut être résumée en quatre mots: je cherche mon père. Lorsque les élèves ont saisi cette idée (le sentiment de manque d'un enfant qui a grandi sans connaître son géniteur), ils ont compris le sens de la chanson. Pour aller plus loin, on pourra par exemple aborder une biographie sommaire du chanteur dans laquelle on apprendra que son père, d'origine rwandaise, est mort dans son pays, victime de la guerre civile.

À partir de là, il y a de nombreuses façons d'aborder une chanson. Le premier réflexe est souvent d'avoir recours au texte à lacunes. On efface quelques mots qu'on pense connus des élèves, on distribue la fiche et on fait passer la chanson en demandant aux élèves de remplir les lacunes. Une activité simple, à première vue. Mais en vérité beaucoup plus compliquée qu'il ne semble. La musique va trop vite. Impossible de comprendre tous les mots manquants, les élèves perdent rapidement le fil... et la motivation. Sur-tout, ils ne portent pas leur attention sur une compréhension globale du texte mais sur des mots isolés. L'exercice d'écoute devient un exercice de lecture... et d'écriture. En fait, le texte à lacunes est rarement une bonne idée. En particulier parce qu'il porte sur la lecture d'un texte complet plus que sur l'écoute d'éléments ciblés. Tandis qu'il vaut souvent mieux se concentrer sur des extraits, sur le seul refrain par exemple.

Alors, comment s'y prendre? Comme avec la plupart des textes oraux ou écrits, il est conseillé de suivre un modèle en trois phases.

Avant l'écoute

La phase avant l'écoute sert à mobiliser le savoir-préalable des élèves. On peut par exemple:

- > écrire le titre de la chanson au tableau et faire un remue-méninge;
- > noter la dernière phrase de la chanson et demander d'imaginer l'histoire qui la précède. Pour une classe plus avancée, cette méthode peut être utilisée avec la chanson *La foule* d'Edith Piaf¹², dont les dernier vers sont les suivants:
«*Et je crisper mes poings
Maudissant la foule qui me vole
L'homme qu'elle m'avait donné
Et que je n'ai jamais retrouvé*»

> montrer la vidéo sans le son et demander aux élèves de faire des hypothèses. La vidéo de la chanson *La lettre* de Renan Luce¹³, de type particulièrement narratif, se prête bien à cette activité.

5 Axelle Red (1993): *Les Voisins*, chanson parue sur l'album *Sans plus attendre*.

6 Mika (2012): *Elle me dit*, chanson parue sur l'album *The Origin of Love*.

7 Zaz (2010): *Je veux*, chanson parue sur l'album *Zaz*.

8 Amel Bent (2004): *Ma philosophie*, chanson parue sur l'album *Un jour d'été*.

9 Jacques Dutronc (1968): *Fais pas ci, fais pas ça*, chanson parue sur l'album *Fais pas ci, fais pas ça*.

10 Céline Dion (1995): *J'attendais*, chanson parue sur l'album *D'eux*.

11 Stromae (2013): *Papaoutai*, chanson parue sur l'album *Racine carrée*.

12 Edith Piaf (1957): *La Foule*, paroles de Michel Rivgache, mélodie de Ángel Cabral.

13 Renan Luce (2006): *La lettre*, chanson parue sur l'album *Repenti*.

Pendant l'écoute

Dans cette phase, il s'agit de décrypter les informations principales du texte. On procèdera en général à au moins deux, voire trois écoutes. Dans l'idéal, chacune d'entre elles a un objectif et des consignes différentes. On peut demander aux élèves de:

- > noter un nombre donné de mots ou d'expressions qu'ils ont compris pendant l'écoute;
- > noter un mot par vers ou par strophe;
- > regarder une image qu'on leur a distribuée et qui correspond à un mot de la chanson; lors de l'écoute, les élèves se lèvent lorsqu'ils entendent *leur* mot.

Après l'écoute

La phase après l'écoute se concentre sur une autre compétence langagière, en général productive. Les élèves peuvent:

- > écrire un texte, un résumé, une histoire avec les mots rassemblés pendant l'écoute;
- > rédiger un nouveau couplet pour la chanson;
- > chanter la chanson;
- > lire la traduction du texte de la chanson. S'ils ont apprécié celle-ci, ils seront contents de savoir ce que le texte veut dire exactement.

Trois exemples de réalisation didactique

Exemple 1 – *Les vacances au bord de la mer*, Michel Jonasz¹⁴

Il ne s'agit pas de la chanson la plus moderne, puisqu'elle date de 1975! Mais elle reste l'un des meilleurs exemples pour aborder le sujet des vacances – un thème récurrent au niveau A1. L'information que les élèves doivent comprendre est relativement simple: le narrateur décrit ses vacances au bord de la mer avec ses parents, alors que la famille n'avait pas beaucoup d'argent et qu'il fallait se contenter de peu. Un conseil pour les chansons plus anciennes en général: il est souvent facile d'en trouver une version plus récente, soit qu'un chanteur actuel ait enregistré une reprise, soit qu'elle ait été chantée dans une émission télévisuelle telle que *Star Academy*, dont on trouve encore les vidéos sur Internet.

Avant l'écoute

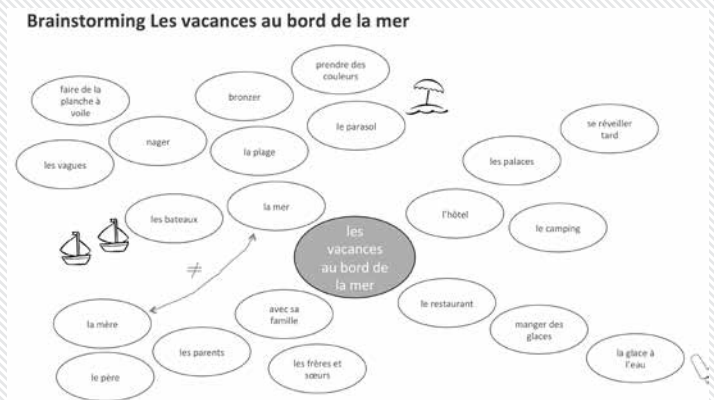
Je recommande ici de commencer par un remue-méninge. L'enseignant note le titre au tableau et demande aux élèves quelles associations spontanées celui-ci évoque, si possible en français. En guise de préparation, on aura pris soin de noter les mots et expressions auxquels on s'attend. Pour guider les élèves, on a également préparé des questions, telles que: «Avec qui est-ce qu'on va en vacances au bord de la mer?» Les réponses des élèves permettront de revenir sur des mots comme *père*, *frère* ou *sœur*, mais aussi sur l'homophonie entre *mer* et *mère*.

Pendant l'écoute

Pendant l'écoute, la consigne est de noter cinq mots sur une feuille de papier. Ainsi, on réduit le devoir de compréhension à son minimum et donne de la sécurité aux élèves. Le remue-méninges resté au tableau représente une aide pour les élèves plus faibles: ils peuvent s'en servir pour noter les mots qu'ils repèrent à l'écoute. Quant aux élèves qui ont plus de facilité, on leur demandera de trouver des mots qui ne sont pas encore au tableau.

Après l'écoute

L'enseignant a préparé des cartes postales. Sur le côté pile, une photo des plages françaises trouvée sur Internet. Au verso, en guise d'adresse, le nom d'un élève de la classe. Chaque élève va donc rédiger, à partir des mots notés, une salutation postale à une ou un camarade de sa classe. Cette activité terminée, l'enseignant joue les facteurs et apporte, sans les lire, les cartes postales aux destinataires. Ceux-ci la lisent et écrivent un bref commentaire: «Merci pour ta carte postale, elle est bien écrite.» ou «J'ai tout compris. Super.» De cette manière, on a de façon ludique amené les élèves à rédiger un texte dont le lecteur – et le critique – n'est pas, comme si souvent, l'enseignant – mais un camarade de classe.



Remue-méninge de l'auteur pour
Les vacances au bord de la mer de Michel Jonasz

¹⁴ Michel Jonasz (1975): *Les vacances au bord de la mer*, chanson parue sur l'album *Changez tout*.

Exemple 2 – *Il est cinq heures, Paris s'éveille*, Jacques Dutronc¹⁵

Il s'agit là d'une chanson incontournable du répertoire français composée en une nuit par le chanteur Jacques Dutronc et son parolier Jacques Lanzmann. Cela se passait en avril 1968.

La chanson est d'une construction simple. Elle décrit ce qui se passe vers cinq heures du matin dans les rues de la capitale française. Il n'y a presque pas d'interdépendance sémantique. Si l'auditeur ne comprend pas un vers, cela ne l'empêche en rien de comprendre le reste du texte. En regardant celui-ci de plus près, on y trouve de nombreuses professions et corps de métiers: les balayeurs, les boulangers, les ouvriers, les garçons de café, mais aussi les travestis, les stripteaseuses et les banlieusards. Rappelons-nous: les professions sont une thématique qu'on aborde typiquement au niveau A2.

Avant l'écoute

L'enseignant demande aux élèves de s'imaginer qu'ils se trouvent à Paris et qu'il est cinq heures du matin. Il fait encore nuit. Une photo de *Paris by night* rendra la situation plus vraisemblable. D'où vient-on? D'une discothèque peut-être? Ou d'un hôtel où l'on a passé une courte nuit? Cette entrée en matière permet de poser le décor et d'amener, par des questions simples, les élèves à s'exprimer. On leur demande alors de noter chacun pour soi la profession des personnes qu'on serait susceptible de rencontrer dans les rues d'une grande ville à cette heure-là. L'élève qui a rassemblé le plus de professions a le droit de les lire à haute voix. Les autres complètent. Comme alternative ou pour aller plus loin, on peut demander de noter des lieux touristiques de Paris, car plusieurs d'entre eux apparaissent dans la chanson: la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, le boulevard Montparnasse, la Villette et la place Dauphine.

Pendant l'écoute

Pour l'écoute, l'enseignant aura choisi une vidéo avec des images de Paris, pour faciliter une meilleure compréhension de la situation. Lors de la première écoute, on demande aux élèves de cocher sur leur feuille le nom des professions qu'ils reconnaissent.

Pour une deuxième écoute, les élèves se concentrent sur ce que font les différents corps de métiers et monuments. «Les boulangers font des bâtards (une sorte de petit pain parisien)»; «La Tour Eiffel a froid aux pieds»; «Les amoureux sont fatigués». On peut s'inspirer pour cela de la fiche d'appariement ci-contre.

Après l'écoute

Avec un plan de la ville de Paris, on va pouvoir par exemple reconnaître les lieux qui apparaissent dans la chanson et en reconstituer le parcours.

Pour aller plus loin...

Composée en avril 1968, la chanson *Il est cinq heures, Paris s'éveille* décrit un Paris où il ne se passe pas grand-chose. Les seules allusions à un possible changement sont les ouvriers déprimés et les habitants brimés. Peu de chose au fond, lorsque l'on se rappelle qu'un mois plus tard aura lieu au même endroit une véritable révolution: Mai 68, avec ses manifestations estudiantines, ses barricades et ses jets de pavés. Pour se convaincre de cet anachronisme, il vaut la peine d'écouter une reprise de la chanson de Dutronc sur un texte beaucoup plus révolutionnaire, interprété par la chanteuse Jacqueline Danno¹⁶. Dans cette version règne une autre ambiance: l'Arc de Triomphe est renversé, la Place Vendôme n'est que fumée, le Panthéon s'est dissipé, les 403 sont renversées, la Tour Eiffel a chaud aux pieds (autant d'allusions bien sûr aux manifestations et aux voitures qui brûlent).

Une génération plus tard, en 2008, Thomas Dutronc, fils de Jacques Dutronc et de la chanteuse Françoise Hardy (*Comment te dire adieu*) reprend le thème choisi par son père dans la chanson *J'aime plus Paris*¹⁷, où «il est 5 heures, Paris s'endort», allusion à la gentrification avancée dans le Paris du 21^e siècle.

Chansons francophones

Jacques Dutronc
Il est cinq heures Paris s'éveille



Jacques Dutronc, né en 1943, est chanteur, musicien et acteur français. Il connaît le succès dans les années 60, en pleine vague yéyé. Ecrite en une nuit en mars 1968, trois mois avant les événements de mai 68, «Il est cinq heures Paris s'éveille» est certainement l'un des hymnes les plus connus à la ville de Paris.

La place Blanche	est dans les tasses
Les camions	sont rhabillées
Les balayeurs	vont se raser
Les travestis	sont fatigués
Les stripteaseuses	nettoient leurs glaces
Les amoureux	sont pleins de balais
Le café	a mauvaise mine
Les cafés	sont pleins de lait

Les banlieusards	font des bâtards
«Paris by night»	est ranimé
Les boulangers	sont déprimés
La tour Eiffel	regagne les cars
L'Arc de Triomphe	a froid aux pieds
Les journaux	sont dans les gares
Les ouvriers	sont imprimés

Fiche d'appariement réalisée par l'auteur pour la chanson
Il est cinq heures, Paris s'éveille

¹⁵ Jacques Dutronc (1968): *Il est cinq heures Paris s'éveille*, chanson parue sur l'album *Fais pas ci, fais pas ça*. Les paroles sont de Jacques Lanzmann.

¹⁶ Jacques Le Glou (1974): *Il est cinq heures Paris s'éveille*, reprise interprétée par Jacqueline Danno et tirée de la compilation *Pour en finir avec le travail*.

¹⁷ Thomas Dutronc (2008): *J'aime plus Paris*, chanson parue sur l'album *Comme un manouche sans guitare*.

Exemple 3 – Alors on danse, Stromae¹⁸

Pour l'enseignement du français (en Suisse alémanique en tout cas), le chanteur Stromae (maestro en verlan) représente une sorte de Messie. Grâce à ses chansons, de nombreux élèves se sont découverts une motivation pour le français qu'il était rare de rencontrer il n'y a pas si longtemps. L'idée ci-dessous m'a été livrée par un participant à un cours de formation continue, lui-même enseignant de français chevronné, qui l'a testée avec succès dans une classe au demeurant peu motivée.

Avant l'écoute

Pour commencer, on introduira la formule: «Qui dit X, dit Y». L'enseignant a préparé des fiches avec des paires de mots tirés de la chanson. Chaque élève reçoit une fiche et doit retrouver son partenaire. «fatigue» part à la recherche de «réveil», «argent» de «dépense» et «dette» de «huissier». Lorsque les binômes sont formés, on peut passer la chanson.

Pendant l'écoute

Les élèves restent en binômes et vérifient par l'écoute si la paire de mots trouvée est bien dans la chanson. Si c'est faux, ils recherchent leur vrai partenaire.

Après l'écoute

Deux binômes se mettent ensemble pour former un groupe de quatre élèves. L'enseignant distribue une fiche de travail sur laquelle est inscrite quatorze fois la ligne:

Qui dit _____, dit _____.

C'est alors aux élèves de compléter la fiche avec leurs propres idées: «Qui dit école, dit notes», ou «Qui dit soleil, dit lune». La binarité de l'exercice permet aux élèves les moins inspirés de proposer une solution. Lorsque tous les groupes ont terminé, on fait passer une version karaoké de la chanson et chaque groupe essaie de lire son texte en rythme avant l'arrivée du refrain. Les rires sont programmés.

¹⁸ Stromae (2010): *Alors on danse*, chanson parue sur l'album *Cheese*.

«Elle court, elle court, la chanson
Elle va du cœur à la mémoire»
Charles Aznavour

Conclusion

Il y a bien sûr encore beaucoup de choses à faire avec des chansons. Plus l'approche sera originale, plus elle devrait enthousiasmer les élèves. Pour ma part, je me souviens encore de l'assistante d'allemand qui avait choisi d'utiliser les leçons passées au laboratoire de langues – ce haut-lieu de torture linguistique – pour nous faire travailler sur l'écoute de chansons engagées plutôt que sur des exercices de drill. Aujourd'hui encore, ces textes rencontrés alors que mes compétences en allemand étaient limitées résonnent dans ma mémoire, un peu à la façon du petit cheval de Paul Fort.

Bibliographie

- Briet, G. (2013). À quoi sert une chanson? Une approche interdisciplinaire pour la classe de FLE. *Revue didactique du français* 2/2012, Bruxelles, EME, 1-5.
- Calvet, L.-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Stillich, S. (2009). Falsch verstandene Songzeilen. Wer nicht hören will, muss kichern. *Spiegel Online*. www.spiegel.de

LA STORIA DELL'ITALIA ATTRAVERSO LE CANZONI: PROGETTO PER UN LAVORO AUTONOMO IN CLASSE

Die hier vorgeschlagene Projektidee (SOL oder Projektunterricht) ist für den Fremdsprachenunterricht Italienisch auf der Tertiärstufe gedacht. Die thematische Auseinandersetzung mit der italienischen Musik soll in seinem historischen Kontext analysiert und interpretiert werden, wobei mit der Gründung des Nationalstaates bis heute eine zeitliche Begrenzung von ungefähr 150 Jahren gegeben ist. Ziel des Projektes ist es, den Einfluss der historischen Epochen in den Liedern festzumachen, Liederbeispiele als epochenweisend ausfindig zu machen und die Lieder in geeigneter Form vorzustellen.

Filomena Montemarano FHNW Basel



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.

La storia dell'Italia dall'Unità ad oggi è relativamente breve, se confrontata ad altre nazioni europee. Questo dato di fatto rappresenta un'occasione per la classe d'italiano LS, in quanto il curriculum non permette di indugiare a lungo su temi storici e politici. La presente proposta vuole abbinare i vantaggi del supporto musicale al lavoro di progetto in classe, metodo particolarmente adatto alle scuole medie e liceali perché lascia ampio spazio di scelta, favorisce l'autonomia e la presa di responsabilità da parte dell'apprendente e non è limitato alle regolari lezioni d'italiano.

L'obiettivo didattico del progetto è di trasmettere le nozioni base della storia d'Italia degli ultimi 150 anni, attraverso le canzoni che l'hanno segnata e che a loro volta rispecchiano le idee e le concezioni portanti dei vari periodi dal 1860 ad oggi. La canzone nella sua accezione di oggetto culturale è vista come portatrice di una specifica cultura, un testimone storico, ma anche politico, sociale e linguistico da cui gli apprendenti potranno trarre conclusioni sul periodo in questione e nuovi spunti da indagare. Studiando le

produzioni musicali dal Risorgimento alle due grandi guerre, dagli anni del boom economico alle canzoni odierne, che attingono agli influssi globali e migratori, gli studenti potranno avvicinarsi alle grandi questioni che hanno formato l'Italia di oggi.

L'interesse per il percorso didattico qui proposto è dato dal forte potenziale della musica, sia dal punto di vista della motivazione intrinseca che dalle conoscenze pregresse su queste forme artistiche molto diffuse soprattutto nei giovani. Il canto e le canzoni non solo costituiscono documenti autentici e sono mediatori di idee e mentalità, ma aprono una finestra sulla cultura straniera in generale e fungono da strumento per eliminare pregiudizi e stereotipi, essendo la musica „espressione artistica transculturale, che unisce i popoli“ (Caon: 5).

L'apporto della canzone nell'insegnamento delle lingue straniere è stato studiato e il suo uso didattico divulgato sin dagli anni Settanta, spesso però al solo fine di rilassamento e senza essere inserita nel curriculum o nel tema attuale dell'insegnamento, ciò che Pasqui (2003) definisce

un approccio didattico „for Fridays only“. Altro oggetto di critica era l'uso della canzone come mero „pre-testo“ in vista di un suo sfruttamento come esercizio grammaticale, essendo „la scelta più comunemente operata dagli autori di manuali e dagli insegnanti nella costruzione delle unità didattiche basate sulle canzoni: ad esempio, per introdurre o ripassare l'imperfetto, si sceglie *Nel blu dipinto di blu* oppure *Quattro amici* di Gino Paoli, per il futuro *Con te partirò* di Bocelli, e così via.“ (Pasqui, *ibid.*).

Ai giorni nostri, grazie allo sviluppo tecnico e tecnologico subentrato anche nelle aule scolastiche, la canzone viene proposta ormai con regolarità. In quanto materiale autentico e motivante, offre varie piste di lavoro sulla lingua (lessico e strutture grammaticali), sulla cultura e le strategie interculturali e inoltre promuove l'abilità di ascolto attivo e le capacità interazionali degli apprendenti. Possiamo dunque affermare che la canzone ha trovato il suo meritato posto nella lezione d'italiano, non da ultimo ne sono prova le innumerevoli attività proposte nei manuali di lingua in cui il documento musicale funge da supporto. Anche i numerosi esempi di piattaforme digitali con canzoni in forma già didattizzata testimoniano l'aumentato interesse per la musica.¹

Ma l'apporto decisivo per gli insegnanti di lingua è dato dall'infinità di materiale autentico che permette di tuffarsi nella realtà della cultura straniera e ampliare l'arco culturale dei discenti. E sono appunto queste esperienze di vita quotidiana dei giovani di oggi che ci permettono di trarre vantaggio dalle attività proposte sui cosiddetti siti sociali (o di condivisione) e che possono essere sfruttate nei corsi di lingua:

- > podcast e presentazioni di testo, immagini e suono (*Power Point*, *Prezi* o altro) che trattano un genere, un artista, un gruppo musicale o anche tutta un'epoca²
- > video con le parole della canzone per cimentarsi con il *karaoke*
- > immagini scelte dagli utenti per illustrare una canzone
- > parodie „fatte in casa“ di clip musicali famosi
- > sottotitoli aggiunti dagli utenti ai clip in lingua straniera prodotti per il mercato internazionale
- > *lip dub*³ inscenati da gruppi o anche da singole persone.

Questo progetto si è ispirato ai documenti online citati sopra come anche ai manuali di lingua e cultura del tipo *Senti che Storia!* (Di Dio & Bellagamba, 2016) che presenta una selezione di canzoni sotto l'aspetto storico. Come specifica G. Serragiotto nella prefazione, il manuale „non vuole essere un testo di storia, ma un testo per apprendere l'italiano attraverso la storia, utilizzando la canzone come genere perché, oltre alle implicazioni di valore legate alla cultura e alla lingua, essa rappresenta un documento autentico, capace di stimolare l'interesse e di fare da ponte tra la cultura passata e quella attuale.“ (*ibid.*). Il secondo spunto è dato dai vantaggi della didattica del progetto che prevede il lavoro autonomo protratto per diverse settimane lasciando agli studenti la responsabilità di fare le proprie scelte e di collaborare in gruppo. I discenti dovranno decidere su quali canzoni soffermarsi, scegliere i testi che racchiudono al meglio lo spirito dell'epoca, ma anche sviluppare abilità per la messa in pagina; infine, e non da ultimo, dovranno migliorare le proprie competenze linguistiche richieste per l'obiettivo finale.

Un'antologia della musica italiana dal Risorgimento fino ad oggi comprende i seguenti periodi storici importanti:

1. Il Risorgimento e l'Unità d'Italia: l'inno nazionale e i canti dei briganti
2. L'Emigrazione: la canzone popolare (napoletana)
3. La Prima Guerra Mondiale: le canzoni patriottiche
4. Il Fascismo e la Resistenza: la canzone a fini propagandistici
5. Gli Anni Cinquanta e Sessanta: la canzone leggera e il Festival di Sanremo
6. Gli Anni Settanta: i cantautori e le canzoni di protesta
7. L'Italia Oggi: la canzone italiana nel mondo e i fenomeni di globalizzazione

Per ognuno dei periodi elencati gli apprendenti dovranno scegliere una o due canzoni, analizzarne il testo (ed eventualmente la musica), presentare il cantante o l'autore e saper identificare l'importanza storico-politica del brano. Gli studenti dovranno inoltre includere supporti visivi adatti (foto, dipinti dell'epoca) per illustrare il periodo storico relativo in quello che sarà, come prodotto finale, un clip da pubblicare su una piattaforma digitale oppure per uso scolastico (ad es. per una riunione dei genitori oppure al fine di interessare nuovi studenti allo

1 Si citano quattro esempi particolarmente utili per l'insegnamento in LS:

- 1) *100 canzoni per imparare l'italiano* con attività per apprendenti a partire dal livello linguistico A1/A2, sul sito www.adgblog.it.
- 2) *Sanremo per l'educazione linguistica* con attività didattiche sui testi delle canzoni presentate al Festival di Sanremo 2016 e 2017 e i rispettivi link dei videoclip, sul sito www.edumusic.org/progetto-didattico/sanremo-per-leducazionelinguistica.
- 3) *Imparare l'italiano attraverso le canzoni* con esercizi online su canzoni in 6 lingue diverse, sul sito <http://www.languagesby-songs.eu/page-01-it.htm>.

4) *Il melodramma (in) italiano* con 3 moduli sul melodramma dal Seicento all'Ottocento, sul sito www.bonacceditore.it/files/4381 e in Balboni, P. E. (2016) *Materiale complementare per le storie e antologie della letteratura italiana*, coll. Il piacere dell'opera, Loescher editore.

2 Di seguito alcuni esempi che potranno fungere da modello per il lavoro in classe:

- 1) <https://prezi.com/n569tfxn13ry/la-storia-ditalia-at-traverso-le-canzone-dal-lunita-a-oggi/> (Elisa Carosi & Larysse Mendonça, 10.10.2016).
- 2) <http://pulcinella291.forumfree.it/?t=54082338>: La storia d'Italia attraverso i canti e le canzoni dall'Unità dell'Italia agli urlatori degli anni 50 (ultimo accesso il 2.5.2017).
- 3) <http://www.raistoria.rai.it/articoli/canzone-e-storia-ditalia-dal-dopoguerra-agli-anni-di-piombo/5003/default.aspx>
- 4) <https://prezi.com/cc4rcxghsr1/le-canzone-della-grande-guerra/> (Barbara Corradi, 4.3.2016).

3 Il *lip dub* (dall'inglese *lip*, „labbro“ e *dub*, „doppiare“) è un video in cui una o più persone si riprendono mentre cantano una canzone muovendo le labbra in modo sincronizzato sulle parole dell'originale.

4 Si prestano particolarmente le città di Genova, Roma oppure Milano (ad es. *O mia bella Madonina, Milano* di Lucio Dalla, *Nei garage a Milano nord* di Vasco Brondi e il suo gruppo Le Luci della centrale elettrica).

studio dell'italiano). Come alternativa per gli apprendenti più avanzati, si propone un lavoro sulle variazioni diatopiche, ad esempio un'antologia sulle canzoni di una regione d'Italia o una città in particolare.⁴ Per un approccio interdisciplinare invece si possono combinare l'insegnamento della letteratura, la poesia in particolare, con i testi delle canzoni. La didattica del progetto, come viene proposta in questa sede, mette al centro

l'autonomia del discente. Il ruolo dell'insegnante sarà quello di programmare, moderare il lavoro degli studenti dove necessario e aggiungere elementi di aiuto differenziando il supporto individuale nelle diverse fasi di lavoro. Nei percorsi didattici qui di seguito proponiamo una scelta di materiali audiovisivi per mettere in atto il presente progetto in un corso di lingua italiana.

Piste didattiche per avviare il lavoro autonomo dei blocchi tematici

1. Il Risorgimento e l'Unità d'Italia: l'inno nazionale e i canti dei briganti

a) l'inno nazionale

1. Confrontare le due cartine dell'Italia prima e dopo l'Unità del 1861 per introdurre il *Risorgimento* e le due Guerre d'Indipendenza
2. Presentare l'acronimo „W VERDI“ (Vittorio Emanuele II Re d'Italia) che veniva scritto sui muri dai sostenitori patriottici della casa di Savoia
3. Presentare le due arie famose di Giuseppe Verdi, il coro dei prigionieri dal *Nabucco*, „Va pensiero, sull'ali dorate“ (anche nella versione moderna di Bocelli/Zuccherò), e *La donna è mobile* dal *Rigoletto*
4. Ricerca tematica sulle origini e la scelta dell'inno nazionale, *Il Canto degli Italiani*, della giovane Italia e successivamente della nuova Repubblica nel 1946.
5. Introdurre i canti seguenti: *Marcia Reale*, *All'armi*, *La bella Gigogin*
6. Rinviare al sito <http://www.italiainita150.fondazione Spirito.it/> per l'importanza che l'Unità d'Italia ha tuttora

b) i canti dei briganti

1. Visionare il trailer (o anche qualche scena) dal film *Li chiamarono briganti* di Pasquale Squitieri (1999)
2. Analizzare la canzone di Bennato/D'Angiò, *Brigante se more (L'inno dei Briganti)* del 1979 basato su un testo dell'Ottocento
3. Tematizzare i problemi del Sud all'indomani dell'Unità, il desiderio di autonomia e la fervente battaglia contro la „piemontizzazione“
4. Ricerca tematica sulla storia e la biografia di due briganti famosi, come per esempio Ninco Nanco e Michelina
5. Rinviare al sito www.brigantaggio.net

2. L'Emigrazione: la tradizione della canzone popolare (napoletana)

1. Introdurre una delle seguenti canzoni: *O sole mio*, *Funiculi Funiculà*, *Core ingrato* oppure *Torna a Surriento* (con la traduzione in italiano)
2. Ricerca sulle origini della canzone napoletana e sul melodramma dell'Ottocento
3. Ricerca sul festival di Piedigrotta (già dal 1839)
4. Introdurre la *tarantella*, la *sceneggiata* e la *serenata* (molto comune già ai tempi dell'Imperatore Federico II) e rinviare alla molto popolare *Notte della Taranta* in Puglia
5. Evidenziare i temi tipici della canzone napoletana: l'amore, la famiglia, la nostalgia per la patria e i flussi migratori verso gli Stati Uniti e il Sud America (cfr. *Te vojo bene assai* di Enrico Caruso e l'omaggio di Lucio Dalla al grande tenore, *Caruso*, inoltre *Tu vuo' fa' l'americano* di Renato Carosone (anche nella versione remix del 2011), e *Mamma mia dammi cento lire*)
6. Ricerca sulla „nuova canzone napoletana“ con brani di Edoardo e Eugenio Bennato, Teresa De Sio, gli Almamegretta, Enzo Avitabile (cfr. *Aizamm' na mana* di Avitabile & Raiz) e il film *Passione* dell'attore italo-americano John Turturro (2012)
7. Introdurre i temi della „questione meridionale“ e dell'emigrazione
8. Rinviare al sito <http://www.emigrati.it/index.asp>

3. La Prima Guerra Mondiale: le canzoni patriottiche

1. Introdurre la canzone *O surdato nammurato* (nella versione di Massimo Ranieri oppure de Il Volo) che descrive la tristezza di un soldato al fronte durante la prima guerra mondiale e la sua sofferenza per la lontananza dalla sua donna
2. Ricerca sulle ambizioni coloniali sfociate nell'impresa libica del 1911-12 (cfr. *Tripoli bel suol d'amore*), ma anche sulle canzoni degli alpini (cfr. *Sul ponte del Bassano*, *Monte Canin*, *Il testamento del Capitano*) e la famosa *Il Piave mormorò* che tematizza la lotta sul fronte contro l'Austria-Ungheria
3. Evidenziare i temi tipici della canzone di propaganda intrisa dell'ideale di patria, del dovere e del bisogno di sollevare l'animo dei soldati in guerra
4. Rinviare al sito www.lagrandeguerra.net

4. *Il Fascismo e la Resistenza: la canzone a fini propagandistici*

a) il fascismo

1. Introdurre la canzone *Giovinetta*, riscritta nel 1922 per le squadre fasciste; aggiungere supporti visivi da foto dei balli ai filmati dei discorsi di Mussolini in piazza, ecc.
2. Rilevare i temi centrali dei canti fascisti: la nazione e la bandiera, l'onore e la venerazione del Duce (cfr. la canzone *Vincere e vinceremo*)
3. Analizzare il messaggio civilizzatore ma anche razzista della canzone *Faccetta nera* del 1935 e confrontare con l'analisi della scrittrice italiana di origine somala, Igiaba Scego: <http://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2015/08/06/faccetta-nera-razzismo>
4. Rinviare alle attività didattiche proposte sul sito del Museo della Risiera di San Saba a Trieste, unico campo di deportazione su suolo italiano: <http://www.risierasansabba.it/>

b) la Resistenza

1. Spiegare l'importanza dell'8 settembre 1943 quando ebbe inizio la lotta partigiana
2. Introdurre la canzone *Bella Ciao* come testimone della memoria collettiva in Italia, fatto evidenziato dalle centinaia di versioni su youtube e il suo posto assicurato ad ogni festa o concerto del 1° maggio in Italia, ad es. nella versione dei Modena City Ramblers
3. Presentare la tragica storia della famiglia Cervi e la loro opposizione al fascismo: vedi la documentazione sul sito <http://www.istitutocervi.it/2014/09/16/la-storia-dei-cervi/>
4. Rinviare ad altre canzoni come ad es. *Fischia il vento* di Felice Cascione, *La preghiera del partigiano* (autore sconosciuto)
5. Rinviare al sito <http://www.anpi.it/> (Associazione Nazionale Partigiani d'Italia) che documenta la lotta per liberare l'Italia dai nazisti e dai fascisti

5. *Gli Anni Cinquanta e Sessanta: la canzone leggera e il Festival di Sanremo*

1. Introdurre varie pubblicità che testimoniano il nuovo benessere per gli italiani usciti da una guerra disastrosa: sono gli oggetti di consumo moderni sul modello della società americana, il frigorifero, la lavatrice, la radio, il mangiadischi, i televisori o anche lo juke-box (che con la sua musica ad alto volume dà il nome ai nuovi cantanti che copiano i modelli americani, gli „urlatori“)
2. Introdurre i termini „boom economico“ e „miracolo italiano“
3. Analizzare la canzone *24'000 baci* di Adriano Celentano e *Tu' vuo' fa' l'Americano* di Renato Carosone
4. Ricerca tematica sul *Festival di Sanremo* che va in onda per la prima volta nel gennaio 1951) dove si esibiscono gli artisti contrapposti ai rockers, o urlatori: sono gli interpreti della melodia all'italiana su tematiche tradizionali come l'amore e la famiglia (*Il cielo in una stanza* di Gino Paoli, *Almeno tu nell'universo* di Mia Martini)
5. Ricerca sulla canzone melodica più impegnata che tratta temi politici (*Vola colomba* e *Papaveri e papere* di Nilla Pizzi) oppure la critica al miracolo italiano con la sua urbanizzazione (*Il ragazzo della via Gluck* di Adriano Celentano)
6. Ricerca tematica sulla storia della canzone italiana più famosa al mondo (oltre 1,2 milioni di click su youtube alla voce „Volare“: *Nel blu dipinto di blu* cantata da Domenico Modugno al Festival di Sanremo nel 1958 e trasmessa in tv. Spiegare perchè la canzone non solo funge da spartiacque nella storia della canzone italiana, ma anche come sia diventata il simbolo dell'italianità all'estero; inoltre rinviare al quadro di Chagall che l'ha ispirata)
7. Ricerca tematica (come sopra) sulla canzone *Azzurro* di Celentano/Paolo Conte

6. *Gli Anni Settanta: i cantautori e le canzoni di protesta*

1. Ricerca tematica sui grandi cambiamenti sociali avvenuti negli anni '70: i movimenti studenteschi di contestazione, la critica al consumismo, il movimento antiborghese, l'emancipazione femminile e gli anni di piombo
2. Nascita della canzone „impegnata“ con scopo politico e sociale: lo scontro tra tradizione e innovazione porta ad un radicale cambiamento della canzone italiana, non solo a livello tematico ma anche a quello linguistico (ad es. *Fiume Sand Creek* di Fabrizio De André)
3. Per capire come l'Italia stia cambiando, analizzare *Viva l'Italia* di Francesco De Gregori oppure *La guerra di Piero* di Fabrizio De André
4. Rinviare ad altri nomi importanti della canzone impegnata nella critica della società: Lucio Dalla, Roberto Vecchioni, Francesco Guccini, Renato Zero, Edoardo Bennato, Giorgio Gaber e altri

7. L'Italia Oggi: la canzone italiana nel mondo e i fenomeni della globalizzazione

Per gli apprendenti di una lingua straniera non è facile reperire i grandi temi sociali e politici attuali nella cultura a loro (ancora) sconosciuta. Proponiamo quindi qualche domanda-chiave come pista di lavoro:

1. Quali gruppi e quali cantanti italiani riscuotono più successo all'estero? Si tratta di musica rock, pop, rap o un altro genere di musica? Perché, secondo voi?

- › Tranne Gianna Nannini o Ligabue, il rock italiano è meno apprezzato all'estero. Riscuote più successo invece la canzone del genere pop che, più fedele alla tradizione melodica italiana, corrisponde all'attesa globale di un certo tipo di „italianità“ (cfr. Eros Ramazzotti, Nek, Tiziano Ferro, Laura Pausini o Zucchero), mentre gli italiani stessi rimangono fedeli ai vecchi cantanti rock come ad es. Vasco Rossi
- › Spesso il successo all'estero di alcuni cantanti è dovuto alla loro collaborazione con artisti stranieri oppure alla diffusione di versioni tradotte in altre lingue per il mercato internazionale, principalmente quello spagnolo o inglese (cantano in spagnolo: Tiziano Ferro, Laura Pausini, Eros Ramazzotti, Il Volo. E in inglese: Tiziano Ferro, Andrea Bocelli, Eros Ramazzotti e Zucchero Fornaciari). Si potrà così mettere a confronto le due versioni e analizzarne la traduzione fatta in vista di un grande pubblico che ha dell'Italia un'immagine stereotipata

2. Quali stili di musica internazionale hanno più influito sulla musica italiana?

La musica italiana si apre agli influssi esteri e in particolar modo al rap afroamericano rompendo con il „bel canto“ nazionale. I temi rimangono invece legati alle preoccupazioni pertinenti all'Italia di oggi: gli stereotipi contro gli immigrati, il razzismo, la misoginia, il divario tra Nord e Sud, la criminalità organizzata e la povertà. Spesso le canzoni sono politizzate, ma permane pur sempre l'amore quasi incondizionato per il Belpaese e la speranza in un futuro migliore: cfr. gli esponenti di successo come, Caparezza (*Vieni a ballare in Puglia* o *Malincònia*), Fabri Fibra (*In Italia*) e i nomi conosciuti da decenni, come 99 Posse, Articolo 31 oppure 883. Alcuni rapper cantano in dialetto, ad es. Rocco Hunt (*Nu juorno buono*), i Sud Sound System (*Le radici ca tieni*) o anche Clementino (*Cos Cos Cos*)

3. Quali sono i temi dominanti nella canzone d'autore/attuale in Italia?

A parte i temi elencati sopra, altri temi sono l'ecologia, la disoccupazione giovanile, la corruzione e gli scandali politici, la ricerca della propria identità, la critica della società e dei vecchi ruoli sociali (ad esempio *Il treno* di Vinicio Capossela oppure *Non me ne frega niente* di Levante o anche *Come Foglie* di Malika Ayane)

4. Quale immagine dell'Italia viene trasmessa attraverso le canzoni?

Attraverso alcune canzoni scelte si può cercare di definire „l'italianità“ come stereotipo nel mondo (*Ok Italia* di Edoardo Bennato, *L'italiano* di Toto Cutugno, *In Italia* di Fabri Fibra & Gianna Nannini, *Buonanotte all'Italia* come anche *Made in Italy* di Ligabue, *Viva l'Italia* di Francesco De Gregori)

5. Chi sono i „nuovi cantanti italiani“ di seconda generazione?

Dagli anni '80 subentra alla migrazione interna una nuova immigrazione esterna. La musica diventa luogo d'incontro delle culture e serve a sormontare barriere linguistiche di questi nuovi „italiani“ (anche di seconda generazione) che non sempre cantano in italiano. Stile e temi delle loro canzoni vengono definiti sia dall'appartenenza alla world music sia dalle origini dei loro genitori immigrati in Italia: la critica sociale, la denuncia della globalizzazione, l'immigrazione e soprattutto la definizione di una identità plurilingue e multiculturale. Il genere più diffuso tra i „giovani italiani“ artisti è chiaramente il rap con i suoi temi politici (cfr. *Clandestino* di Master Sina) oppure parodistici (cfr. *Non pago affitto* di Bello FiGo). Fa eccezione la cantante milanese di origini marocchine, Malika Ayane

6. Qual è l'influsso dei social media sul mondo della musica? Confrontate con il vostro paese.

Come in tanti altri paesi ormai, anche l'Italia conosce il marketing dell'ultima scoperta dei diversi talent show (Giusy Ferreri ne è l'ultimo esempio). Dall'altra parte, l'internet permette la divulgazione di gruppi o cantanti di nicchia impegnati nella critica sociale (ad es. *Quando tornerai dall'estero* de Le Luci della centrale elettrica)

Bibliografia e sitografia

Caon, F. *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*. Laboratorio itals – moduli FILIM. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_caon_teorica.pdf. (ultimo accesso il 26.2.2017).

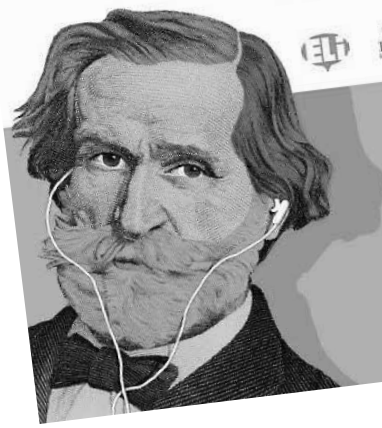
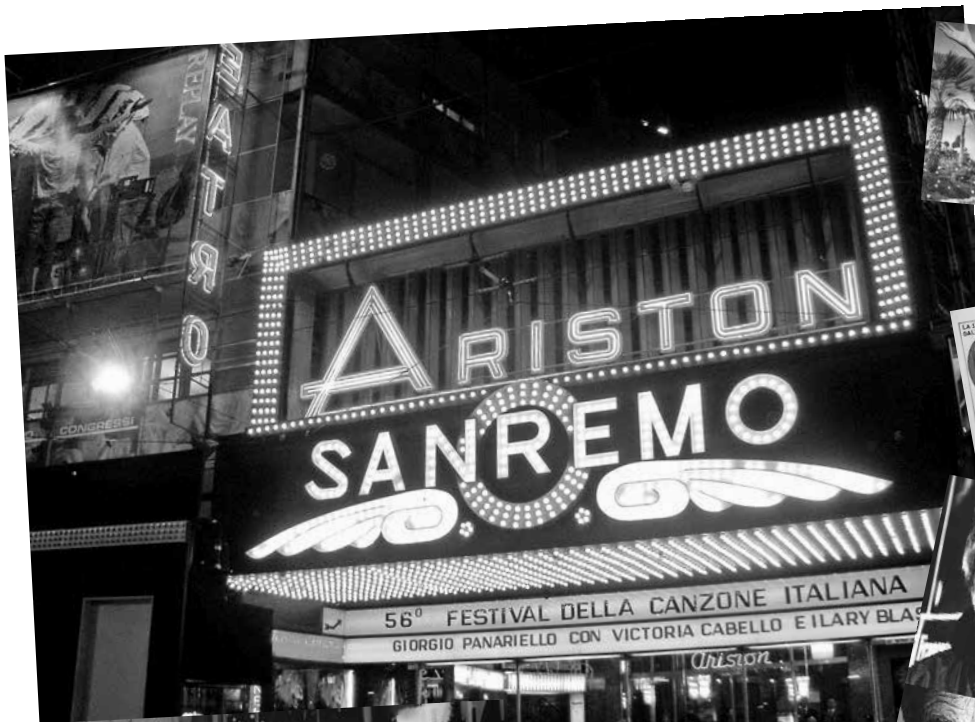
Costamagna, L. & Marasco, M.V. (2010). *L'italiano con le canzoni*. Perugia: Guerra Edizioni.

Coveri, L. (2015). Italiano formato export. Dieci canzoni italiane per il mondo. In: Bonomi, I. & Coletti, V., *L'italiano della musica nel mondo*. Accademia della Crusca. www.ambatene.esteri.it/resource/.../92844_f_amb61italiano_nella_musica_RIDOTTO.pdf (ultimo accesso il 2.5.2017).

Di Dio, L. & Bellagamba, R. (2016). *Senti che Storia! Storia e lingua italiane attraverso le canzoni*. Recanati: ELI.

Pasqui, R. (2003). *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Laboratorio itals – Bollettino ITALS, <http://www.itals.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica> (ultimo accesso il 15.2.2017).

Tartaglione, R. *Matdid. Materiale didattico di italiano per stranieri*. <http://www.scudit.net/mdindice.htm> (ultimo accesso il 4.5.2017).



SENTA, PROF, PER LE CANZONI IN CLASSE CHE COSA CI CONSIGLIA?

Warum ist der *cantautore* Vasco Rossi (*) wieder so in Mode, und warum zieht Lucio Dalla (*) auch die heutigen Italienisch-Lernenden noch in den Bann? Der folgende Text antwortet auf diese Frage und stellt eine ganze Reihe von Liedermachern und Liedern vor, die gerade deshalb etwas zu sagen haben, weil sie mit Musik und guten Texten sowohl aktuelle wie auch ewig menschliche Themen aufwerfen und stimmige Atmosphären schaffen.

● Martino Malinverni PH Bern



Martino Malinverni, ex docente di didattica dell'italiano presso l'Istitut Sekundarstufe II dell'Alta Scuola Pedagogica di Berna.

Da sempre ormai, la canzone d'autore, popolare, la canzonetta trovano il loro posto sicuro quale elemento nello svolgimento didattico della lezione d'italiano a livello di secondario superiore.

Che cosa si vuole intendere per "canzone" (d'autore)? La canzone è una stretta parente del testo letterario, pretende di soddisfare un'intenzione comunicativa non banale né meramente monosemica, linguisticamente e stilisticamente elaborata attraverso un procedimento creativo consapevole. Viene presentata accompagnata da una musica e da una voce. Questa definizione va tenuta presente quando si lavora in classe con le canzoni.

Quali obiettivi ne giustificano l'uso in classe? La canzone si abbina a un tema:

> **Un tema generale:** introduce, amplia, varia, completa il tema generale di un'unità didattica, oppure un tema più generale ed ampio meno legato a un'unità didattica particolare (pensiamo pure a argomenti quali l'emigrazione, città italiane, città e campagna, emarginazione, il Meridione ecc.). Per esempio: Adriano Celentano, *Il ragazzo della via Gluck* (migrazione, città e campagna)

> **Elementi biografici interessanti:** Lucio Dalla, *4 marzo 43*

> **Elementi di cronaca, di storia o di attualità:** il Festival di Sanremo, la mafia (Fabrizio Moro, *Pensa*), Italia 90 (Nannini/Bennato, *Un'estate italiana*)

> **Episodi particolari** di vario tipo a cui si riferisce la canzone: per esempio Gianni Morandi, *C'era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones*.

> **Un argomento grammaticale:** introduce un argomento grammaticale specifico, lo amplia, lo fissa e lo esercita, ne richiede la memorizzazione: per esempio Eros Ramazzotti, *Se bastasse una canzone*.

Inoltre l'obiettivo può essere l'esperienza di gruppo, il superamento di inibizioni, un raccoglimento, un caricamento di energie all'inizio della lezione o alla fine di essa, voglio dire le canzoni, canzonette ecc. sono fatte anche per essere cantate. Magari qualcuno a questo punto arriccchia un po' il naso leggendo gli esempi menzionati sopra ("Sono canzoni che hanno 50 anni e più ..."). Certo, è vero, ma i

criteri primordiali non sono in questo contesto didattico il riferimento massimo all'attualità italiana né alla modernità della canzone.

Sì, va bene, ma allora quali sono i criteri primordiali per la scelta?

1. Sicuramente si presterà attenzione al livello linguistico: una lingua semplice, ossia senza "ermetismo troppo avanzato", senza troppa originalità stilistica individuale. Permettetemi di citare un cantautore tornato prepotentemente alla moda come Vasco Rossi (*Vivere, Il mondo che vorrei*, un caro saluto dal condizionale I), dove il livello linguistico non supera un B1, ma c'è tanto da dire riguardo al contenuto ...

2. Contenuti chiari ben strutturati: p.es. delle strofe che corrispondono a capitoli di una storia, che dimostrano delle tesi, che illustrano un'idea fondamentale, che descrivono un'atmosfera, dei sentimenti ecc. Lucio Dalla, *4 marzo 1943*; Eros Ramazzotti, *Cose che ho visto*; Laura Pausini, *La solitudine*; Fausto Leali, *Ti lascerò*.

> Ampliamenti lessicali interessanti: la canzone permette di ampliare un campo semantico, permette di iniziare degli esercizi lessicali (tipo: il contrario di ..., sinonimo di ..., derivazione ecc.). Permette di fare esercizi, in cui un approccio comunicativo ("comandare, ordinare, invitare a fare qualcosa") può essere realizzato nelle sue diverse varianti grammaticali (imperativo, verbi modali, condizionale). Per esempio: Ramazzotti, *Cose che ho visto*: congiuntivo presente.

Personalmente sono meno affezionato agli obiettivi del punto 3. Per me la canzone è un componimento che rappresenta un obiettivo comunicativo primario superiore alla comunicazione elementare A1 / A2, ed ha una veste testuale che è il risultato di una ricerca linguistica e stilistica consapevole. Il prodotto è la fine di un processo intenso personale, linguistico e non dimentichiamolo, musicale.

Sono pure consapevole delle difficoltà demotivanti che si incontrano volendo affrontare canzoni con riferimenti molto specifici all'attualità italiana, alla cultura giovanile. Quindi ho cer-

cato di evitare testi di gruppi musicali rap, i quali spesso propongono testi difficili sia come contenuti e riferimenti sia come velocità di recitazione. Per non omettere nessun riferimento e nessuna corrente particolare dirò che esiste una canzone in dialetto o italiano regionale: annoveriamo fra i maggiori rappresentanti Pino Daniele, Edoardo Bennato, Enzo Jannacci.

Tornando a quanto detto sopra in riferimento alla definizione della canzone, è vivamente consigliabile avviare una discussione, verso la fine della fase didattica in cui la canzone nel suo insieme è centrale: si potrà partire dalla domanda "Che cosa fa di questo componimento un prodotto che non è prosa, non è semplice comunicazione utilitaristica? Lo possiamo paragonare alla poesia, perché?"

Prima di presentarvi la lista (a p. 32), chiedo scusa per gli esempi che non vanno oltre gli anni 2000-2005. Per preferenze mie e gusti miei mi sono permesso di escludere tanti esempi, di cui direte: "Come mai non ha pensato a...?"

Nella seconda lista a p. 33 troverete alcune canzoni particolarmente adatte al tema dell'emigrazione e per la presentazione di città italiane, ma che permettono pure di scoprire le peculiarità della canzone italiana e, in modo specifico, della canzone ticinese.

Per non rinunciare comunque a alcune proposte didattiche, inserisco nella terza lista le canzoni che si trovano in Orizzonti 1 e 2 separatamente, poiché quasi tutte sono accompagnate da un percorso didattico da usare in classe.

Cosa dire in conclusione?

Rinunciare alla canzone nell'insegnamento dell'italiano significa perdere troppe occasioni per offrire la possibilità di confrontarsi con elementi di storia e cultura d'Italia. Magari veicolati in modo soggettivo e in veste rielaborata artisticamente, ma pur sempre testimonianze dirette di persone che vivono o hanno vissuto la realtà italiana. Come già detto si tratterà anche di focalizzare il modo personale (linguistico e stilistico) con cui hanno voluto comunicare il loro messaggio.

Troverete alcune canzoni particolarmente adatte al tema dell'emigrazione e per la presentazione di città italiane, ma che permettono pure di scoprire le peculiarità della canzone italiana e, in modo specifico, della canzone ticinese.

Prima lista: canzoni in classe

Cantante, cantautrice, cantautore	Titolo	Argomenti
Adriano Celentano	Il ragazzo della via Gluck Eravamo in centomila	Città-campagna; inquinamento Amore, calcio;
Lucio Dalla	L'anno che verrà 3-4-43	Futuro, avvenire autobiografia
Francesco Baccini	Margherita Baldacci	Biografia, critica sociale, Stile "fotoromanzo"
Francesco De Gregori	Viva l'Italia	Momenti di storia italiana
Fabrizio De André	Il pescatore; Bocca di rosa	Umanità, pregiudizi
Laura Pausini	La solitudine	Biografia, generazioni
Gianna Nannini	Fotoromanza	Amore
Fabrizio Moro	Pensa	Mafia
Lorenzo Jovanotti	Gente della notte Marco Polo	Le professioni
Gino Paoli	Sapore di sale	Prima canzone d'autore del dopoguerra
Enzo Jannacci	Poveri Cantautori Giovanni telegrafista; Vincenzina e la fabbrica; L'Armando; Ho visto un re	Critica sociale Povera gente
Eros Ramazzotti	Ciao Pa'; Libero dialogo Cose che ho visto Taxi Story; Adesso tu Senza perderti di vista; OK ci sto; Se bastasse una canzone	Problemi generazionali Inquinamento Vita vissuta, desideri, sogni Amore
Toto Cutugno	Figli Innamorati L'italiano	Generazioni Momenti di storia italiana Immagine Italia anni 80
Spagna	Ci sarò	Futuro, amore
Giorgio Gaber	Risposta al ragazzo della via Gluck; Lo shampoo; Io non mi sento italiano	Impegno e disimpegno
Vasco Rossi	Vita spericolata Siamo solo noi; Vivere; Il mondo che vorrei	Emarginazione sentirsi diversi, disadattati
Edoardo Bennato	Il gatto e la volpe; I buoni e i cattivi; L'isola che non c'è; OK Italia Viva la mamma	Favole e fiabe il passato
Drupi	Voglio una donna	Esempio in negativo per discutere di cliché e sessismo
Antonello Venditti	Roma capoccia Mio padre ha un buco in gola Ci vorrebbe un amico Dimmelo tu cos'è Notte prima degli esami Sotto il segno dei pesci; Sara; Giulia; Il telegiornale; Buona domenica Grazie Roma	Diverse canzoni sulla città eterna In diverse canzoni Venditti parla dei giovani: l'amicizia, la solitudine domenicale, droga, impegno politico ecc. Storia: Scudetto della Roma Diverse canzoni sulla città eterna
Laura Pausini	La solitudine	Amore
Loredana Bertè	Il mare d'inverno	
Carmen Consoli	In bianco e nero	Generazioni

Seconda lista: canzoni particolarmente adatte al tema dell'emigrazione e per la presentazione di città italiane

Mastrovito	Figlio del sud	Tema EMIGRAZIONE
Tonino Castiglione	Lo stagionale	
Fausto Trincale	Il meridionale	
José Feliciano	Che sarà	
Toto Cutugno	L'italiano; lo ti amavo; Figli	
Biagio Antonacci	Angela	
Antonello Venditti	Roma capoccia	Tema CITTA' ITALIANE
Edoardo Bennato	Napule, Bagnoli	
Francesco Guccini	Bologna	
Paolo Conte	Genova per noi	
Lucio Dalla	Milano, Bologna	
Francesco De Gregori	Miracolo a Venezia	
Francesco Baccini	Le donne di Modena; Genova Blues	
Francesco De Gregori	Viva l'Italia	Comporre canzoni secondo una struttura-modello
Lucio Battisti	Emozioni	
Eros Ramazzotti	Cose che ho visto	
La canzone popolare	Mamma mia, dammi cento lire America lontana e bella La montanara	Emigrazione
La canzone ticinese	Spazzacamino Pellegrin che vien da Roma Verrà quel dì Eravamo in cinque fratelli Addio Lugano bella	Emigrazione Intrattenimento Contrabbando Canzone degli anarchici

Terza lista: canzoni già didattizzate nel manuale Orizzonti

Orizzonti 1

Francesco Baccini	Mauro e Cinzia	Libro, Unità 2
Giorgio Gaber	Vieni vieni in città (Il Signor G., Carosello, Milano, 1977)	Libro, Unità 4
Francesco Baccini	Fotomodelle	Libro, Unità 6
Eros Ramazzotti	Taxi Story	Fai da te, Unità 2
Gerardina Trovato	Piccoli già grandi	Fai da te, Unità 6
Alessandro Canino	Brutta	Fai da te, Unità 6
Toto Cutugno	Innamorati	Fai da te, Unità 4

M. Malinverni, F. Roncoroni, F. Viecelli
(1997/1998). *Orizzonti 1 & 2, Libro e Fai da te*. Lehrmittelverlag Zürich, 5. Unveränderte Auflage 2011.

Orizzonti 2

Giorgia	Come Thelma e Louise	Fai da te, Unità 1
Irene Grandi	Bambine cattive	Fai da te, Unità 1
I canti del lavoro	30 giorni di nave a vapore	Guida per l'insegnante, Unità 2
Due canzoni partigiane	Fischia il vento Il partigiano	Libro, Unità 2 Libro, Unità 2
Irene Fargo	Le ragazze al mare I barboni	Libro, Unità 3 Libro, Unità 3
Laura Pausini	Baci che si rubano	Guida, Unità 3
Lucio Dalla	Navigando	Guida, Unità 3
Eros Ramazzotti	Silver e Missie	Libro, Unità 4
Ivana Spagna	Ci sarò	Libro, Unità 4
Alessandro Canino	Ti mancherò	Libro, Unità 4
Fabio Concato	Angiolina	Fai da te, Unità 6
Fabio Concato	Ciao amore	Fai da te, Unità 6

MUSIKVIDEOS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – WIE DER EINSATZ EINER WEB-APPLIKATION BINNENDIFFERENZIERUNG UND KOOPERATIVES LERNEN ERMÖGLICHT

Videoclip abbinano la musica a sequenze video in cui si presentano le performances dei suoi interpreti, si raccontano delle storie a sé stanti o si crea un'atmosfera particolare con immagini statiche come oggetti, colori e forme. Musica, testo e immagini creano significati che a volte si completano e a volte si contrastano. Il contributo seguente mostra come i videoclip possono essere utilizzati in classe e quali competenze del *Lehrplan 21* vengono esercitate.

● Daniel Klug, Elke Schlote
Uni Basel & Jan-Oliver
Eberhardt | PH FHNW



Dr. Daniel Klug ist Assistent am Seminar für Medienwissenschaft der Universität Basel. Er entwickelt zusammen mit Dr. phil. Elke Schlote, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Basel, in einem SNF-Projekt die Web-Applikation *TRAVIS*

GO zur Analyse von audiovisuellen Medienangeboten im Schulunterricht.



Dr. Jan-Oliver Eberhardt ist seit 2015 Dozent für Fachdidaktik Französisch an der PH der FHNW und war zuvor als Sekundarschullehrer sowie

als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen tätig.

1. Was sind Musikvideos und wie sollten sie im Unterricht eingesetzt werden?

Musikvideos sind leicht im Internet (z.B. über *YouTube*) zugänglich. Sie lassen sich im Fremdsprachenunterricht der Sek I sinnvoll einsetzen, da Musikvideos Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden herstellen und sie dazu motivieren (Thaler, 2015: 11), sich tiefergehend mit dem (sprachlichen) Material zu beschäftigen. Spezifische Formmerkmale unterstützen zudem das Verständnis solcher „reicher“ authentischer Materialien: Wiederkehrende Elemente (Strophe, Refrain) strukturieren den auditiven Fluss, der visuelle Kanal in Musikvideos hilft, das Hörgeschehen zu kontextualisieren und auszudeuten. Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte sowie der zu fördernden kommunikativen Teilkompetenzen sind viele Anknüpfungspunkte zum *Lehrplan 21* (D-EDK, 2014) erkennbar, z.B. die Thematisierung sprachlicher Vielfalt und Varietäten auf Textebene oder die Betrachtung filmästhetischer Mittel der Bildebene. Mit Hilfe von Fachvokabular zu Kamera und Schnitt kann eine Bild-

analyse vorgenommen und eine inhaltliche Diskussion über kulturelle Stereotype im Kontext von interkulturellem Lernen (Eberhardt, 2016) angeschlossen werden. Die Analyse von Musikvideos unterscheidet auf der Bildebene Dargestelltes (z.B. Personen, Orte, Farben), Darstellendes (Kameraeinstellungen/-bewegungen, Perspektiven etc.) und Montage (Schnitte, Blenden). Diese sind in Relation zu textlichen/sprachlichen (z.B. Wortwahl, Reimschema) und musikalischen Elementen (z.B. Rhythmus, Melodie) zu setzen, um die spezifischen audiovisuellen Bezüge in Musikvideos zu untersuchen (Jost *et al.*, 2013: 21ff.). Für eine Unterrichtseinheit Französisch wird dies im vorliegenden Beitrag anhand eines Musikvideos von Stromae gezeigt.

2. Didaktischer Mehrwert des Einsatzes von Musikvideos mit der Web-Applikation *TRAVIS GO*

Musikvideos werden im Unterricht meist mit Arbeitsblättern und in Plenumsphasen behandelt. Computergestützte Lehrmittel können hierzu einen didaktisch-methodisch Mehrwert bieten:

1. *Binnendifferenzierung und Individualisierung*: Lernende sollen vermehrt an persönlichem Lerntempo, Lernstil und Fachinteresse orientiert arbeiten können, z.B. indem sie Lernmaterialien und -aufgaben selbst aussuchen oder unterschiedliche Hilfsmaterialien erhalten;
2. *Kooperatives Lernen*: Differenzierter Unterricht erfordert Sozial- und Lernformen, die Varianten arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Partner- und Gruppenarbeit umfassen. Ziele sind die Unterstützung schwächerer und stillerer Schülerinnen und Schüler, die kognitive Durchdringung von Sachverhalten und die Förderung eines autonomen und eigenverantwortlichen Lernens (Brüning & Saum, 2009);
3. *Inhaltliche Tiefe*: Inhaltsorientierung ist ein zentrales didaktisches Prinzip des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts. Authentische, für die Schülerinnen und Schüler motivierende Materialien zielen auf fremdsprachliche Interaktionen im Klassenzimmer und inhaltliche Tiefe der Lernprozesse.

Derzeit verfügbare Programme und Apps zum Einsatz von Musikvideos im Unterricht erfüllen die genannten didaktisch-methodischen Prinzipien nur zum Teil (Klug, 2015). Mit der Web-Applikation *TRAVIS GO* (www.travis-go.ch), die zurzeit an der Universität Basel entwickelt wird (gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds, Projektnummer 100019_162663), werden diese Herausforderungen umgesetzt (Tab. 1).

Mit *TRAVIS GO* lassen sich Musikvideos analysieren, kollaborativ erarbeiten und im Unterricht einfach didaktisch vermitteln. Videos werden als Link oder Datei in den *Videoplayer* geladen. Im *Arbeitsfenster* können Lehrpersonen *Aufgabenstellungen* spezifisch für Klassenstufen und Fächer formulieren, zu denen die Lernenden individuell oder in Gruppen Beiträge verfassen. Über den *Timestamp* eines Beitrags, den *Usernamen* und gesetzte *Hashtags* können Beiträge geordnet und verglichen werden. Die *Kommentarfunktion* ermöglicht individuelle *Rückmeldungen* zu den verfassten Beiträgen. Lehrmaterial kann unkompliziert in *TRAVIS GO* verwendet, geteilt und kooperativ weiterentwickelt werden. Für die Beschäftigung mit Musikvideos ergibt sich so ein Mehrwert ohne Mehraufwand für Lehrende und Lernende. Weitere didaktische Vorteile sind:

- > Schriftliche Beiträge können der gesamten Klasse einfach und papierökono-

nomisch zugänglich gemacht werden und dienen als Grundlage für mündliche Beiträge im Plenum;

- > Ergebnissicherungen können infolge der Speicherung schriftlicher Notizen zeitlich versetzt durchgeführt werden;
- > direktes oder zeitlich versetztes schriftliches Lehrerfeedback ist möglich.

3. Unterrichtsbeispiel: *Tous les mêmes* von Stromæ

Das Musikvideo zum französischsprachigen Chanson *Tous les mêmes* (2013) des belgischen Sängers Stromæ thematisiert u.a. Geschlechterstereotypen in Liebesbeziehungen. Stromæ präsentiert diese abwechselnd aus weiblicher (Strophen) und männlicher (Refrain) Sicht. Im Musikvideo ist er halb als Mann und halb als Frau gekleidet. Der Song vermischt im Stil des *Nouvelle Chanson* französische Folkloremusik mit Dance-Beats, Rap- und *Biguine*-Elementen (Wicke *et al.*, 2007: 496). Musikvideos, wie jenes zu *Tous les mêmes*, eignen sich für den Französischunterricht einer 9. Klasse (HarmoS 11, erste oder zweite Fremdsprache):

- > Der Songtext basiert auf authentischer Umgangssprache mit lexikalisch-grammatikalischen Elementen, die Lernenden im fünften bzw. siebten Lernjahr ein ausreichendes Hörverstehen ermöglichen sollte. Die Zielsprache wird klar und angemessen schnell artikuliert. Wort-Bild-Kongruenzen im Musikvideo erleichtern das Hör-Seh-Verstehen;
- > Der (Pop-)Musikstil und die Gestaltung des Musikvideos sollten die Lebenswelt von Jugendlichen ansprechen;
- > Liebesbeziehungen und Geschlechterstereotype sind entwicklungspsycholo-

Mit TRAVIS GO lassen sich Musikvideos analysieren, kollaborativ erarbeiten und im Unterricht einfach didaktisch vermitteln.

Tab. 1

Didaktisch-methodische Herausforderungen	Didaktisch-methodisches Potenzial von TRAVIS GO
Binnendifferenzierung	<ul style="list-style-type: none"> > Individualisiertes Arbeiten > Individuelles Arbeitstempo > Auswahl von Fragestellungen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden > Individuelle Rückmeldungen
Kooperatives Lernen	<ul style="list-style-type: none"> > Gemeinsam und zeitgleich an einem Projekt arbeiten > Hilfen und Materialien können in TRAVIS GO bereitgestellt und jederzeit hinzugefügt werden > Jeder Beitrag kann kommentiert werden (z.B. Bewertungen, Hilfestellungen)
Inhaltliche Tiefe	<ul style="list-style-type: none"> > Arbeitsteilige Aufgabenstellungen (z.B. nach Bild, Text, Ton oder zeitlichen Abschnitten) > Hilfen und Materialien können in TRAVIS GO bereitgestellt und jederzeit hinzugefügt werden

Lernschwächere können sich aktiv und konstruktiv am Geschehen beteiligen, Lehrpersonen können den Lernstärkeren schnell und direkt Zusatzaufgaben bereitstellen.

gisch relevante Themen für Schreib- und Sprechkanäle.

Entlang der klassischen Unterrichtsphasen Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung und Vertiefung wird nun eine Bandbreite an alternativen Lernaktivitäten vorgestellt, welche im Rahmen einer Einzellektion oder einer Unterrichtseinheit Anwendung finden können. Das didaktisch-methodische Arrangement verschreibt sich der in *Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule* geforderten Inhalts- und Handlungsorientierung und ist derart ausgerichtet, dass daran der pädagogische Mehrwert eines computer-gestützten Einsatzes von Musikvideos im Fremdsprachenunterricht deutlich wird. Vorrangige Lernziele der Lektion sind – orientiert an den Kompetenzdeskriptoren für den 3. Zyklus im *Lehrplan 21* – das wesentliche Verstehen des Chansons bzw. des Liedtexts, das Entdecken ästhetischer Gestaltungsmittel sowie das Berichten und die persönliche Meinungsäußerung über den Inhalt des Chansons. Technische Voraussetzung zur Durchführung der Stunde ist die Verfügbarkeit einer ausreichenden Zahl an Computern, Laptops oder Tablets (jeweils zu zweit an einem Gerät) mit Internet-Zugang zur kostenfreien Web-Applikation *TRAVIS GO* über einen beliebigen Browser.

wie emotional auf das *centre d'intérêt* einzustimmen, wird ein Screenshot der ersten Kameraeinstellung des Musikvideos gezeigt. Die Lernenden werden 1) im Plenum aufgefordert, die Szene zu beschreiben und sollen 2) Hypothesen über den Inhalt des Chansons aufstellen. Zur sprachlichen Unterstützung erhalten sie funktionales Vokabular zur Formulierung von Vermutungen und zur Bildbeschreibung sowie ein sachliches Wortfeld zum Thema Liebesbeziehungen.

Screenshot, Arbeitsaufträge und Hilfs-vokabular werden in *TRAVIS GO* auf der Nutzeroberfläche angezeigt (Abb. 1). Im Gegensatz zum Abspielen des Chansons im Plenum und dem Einholen mündlicher Beiträge können die Lernenden so in individuellem Lerntempo mit differenzierenden Hilfen arbeiten. Lernschwächere können sich aktiv und konstruktiv am Geschehen beteiligen, Lehrpersonen können den Lernstärkeren schnell und direkt Zusatzaufgaben bereitstellen. Die Ergebnissicherung erreicht eine inhaltlich und organisatorisch höhere Intensität: Alle Ergebnisse liegen in *TRAVIS GO* als schriftliche Notizen vor und sind per Beamer für die Plenumsarbeit einsehbar. Eine Einstiegsvariante ist das Aktivieren von persönlichem Vorwissen durch Songtext-Zitate, z.B. über die erste Textzeile „*Vous les hommes êtes tous les mêmes*“. Jungen und Mädchen sollen in Einzel- oder Partnerarbeit fünf Geschlechterstereotype notieren. Als lexikalische Unterstützung kann in *TRAVIS GO* ein

Abb. 1: Die Benutzeroberfläche von *TRAVIS GO* mit Videoplayer und Eingabefeld (links) und Arbeitsfenster mit Hashtag-Liste und Aufgabenstellung (rechts).

3.1 Avant l'écoute

Um das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und sie thematisch

The screenshot displays the TRAVIS GO application interface. On the left, a video player shows a scene from the music video 'Tous Les Mêmes' by Stromae. Below the video is a text input field with the lyrics 'voilà les deux stéréotypes #stéréotypé_femme et #stéréotypé_homme'. On the right, a task window titled 'Analyse Musikvideo' contains the following instructions in French:

Analyse Musikvideo

Stromae – Tous Les Mêmes

#st1 #st2 #st3 #st4 #st5 #femme #homme #instrument #screenshot #style/musique
#st1 #st2 #st3 #st4 #st5 #femme #homme

Möchtest du mit jemandem zusammenarbeiten? Du kannst hier eine Kollaboration starten oder einer beitreten.

[00:00:00] #ETA1 @Professeur
Bienvenue!

Heute beginnen wir, das Musikvideo "Tous les mêmes" von Stromae zu analysieren. Dazu bildet bitte Gruppen zu je 2-3 Schülern. Falls jemand von euch das Video schon kennt, verrätet euren Mitschülern bitte noch nichts! Die Aufgaben sind im Folgenden mit #st1, #st2 usw. markiert.

#st1: Seht euch bitte den Screenshot der ersten Kameraeinstellung des Videos an. Alternativ findet ihr diese Einstellung auch bei 00:07:00 im Video. Überlegt euch bitte in euren Gruppen für 5 Minuten, wie ihr

a) diese Szene beschreiben würdet und

b) welche Hypothesen ihr über den Inhalt des Chansons aufstellen wollt. Notiert eure Ergebnisse (auf Französisch) bitte über das Eingabefeld und markiert diese mit #st1screenshot. Nach den 5 Minuten werden die Ergebnisse im Plenum besprochen.

#st2: Konzentriert euch auf die erste Zeile der ersten Strophe. Den Liedtext findet ihr hier:
<https://genius.com/Stromae-tous-les-memes-lyrics> Notiert euch in euren Gruppen je 5 Stereotype über das andere Geschlecht. Wenn ihr Unterstützung mit dem Vokabular möchtet, klickt auf diesen Link: <http://deu.dict.cc/>. Für die Besprechung habt ihr 5 Minuten Zeit.
 Notiert eure Ergebnisse (auf Französisch) bitte über das Eingabefeld und markiert diese mit #st2stereotyp_femme oder #st2stereotyp_homme je nach Geschlecht, damit diese dann im Plenum eingesehen und besprochen werden können.

@Professeur @thierry

Link zu einem Online-Wörterbuch wie *LEO* geteilt werden. Eine von der Lehrperson in der Ergebnissicherung erstellte Liste mit den häufigsten Nennungen kann am Ende wieder aufgegriffen und in *TRAVIS GO* mit den tatsächlich im Lied auftauchenden Geschlechterstereotypen verglichen werden.

3.2 *Pendant l'écoute*

Zur gezielten Förderung des fremdsprachlichen Hörverstehens können die Lernenden beispielsweise einen klassischen Lückentext ausfüllen (z.B. *paroles*). Dies ist in *TRAVIS GO* mit einem von der Lehrperson hochgeladenen Word-Dokument möglich.

Zur Binnendifferenzierung ist neben der variierenden Anzahl an Hördurchläufen auch Folgendes vorstellbar:

- > Lernschwächere bekommen die Auswahl an fehlenden Wörtern präsentiert, Lernstärkere nicht;
- > Die gesamte Klasse erhält eine Auswahl an fehlenden Wörtern mit unterschiedlichen Lücken je nach Leistungsstärke.

Im Anschluss daran sollen die Schülerinnen und Schüler die musikalische Ebene des Chansons bearbeiten, z.B. während des Hördurchlaufs hör- und erkennbare Instrumente oder Musikstile (Chanson, Pop, Rap) notieren.

3.3 *Après l'écoute*

Zur tieferen sprachlich-inhaltlichen und musikalischen Analyse könnten die Lernenden arbeitsgleich oder -teilig in *TRAVIS GO* z.B. jene Songtext-Passagen des Musikvideos markieren, in denen die Frau oder der Mann spricht. Daran schliesst sich die inhaltliche Interpretation der in den markierten Passagen formulierten Geschlechterstereotypen an. Hierfür können die drei Strophen und der Refrain arbeitsteilig in Tandems und je nach sprachlicher Ausdrucksfähigkeit mit oder ohne lexikalische Unterstützung bearbeitet werden (Arbeitsauftrag: „*Expliquez les clichés exprimés dans votre passage.*“).

Anschliessend lässt sich untersuchen, wie die inhaltlichen Elemente des Songtexts im Musikvideo visuell unterstützt werden. Viele Aussagen zu Geschlechterstereotypen werden durch die Bilderereignisse visualisiert, z.B. farblich nach männlichen (grün) und weiblichen (rosa) Parts. Der Mann ist ein „*macho*“, ängstlich

(„*mauviette*“) und untreu („*infidèle*“). Die Frau ist sentimental, romantisch („*mots d'amour*“) und diskutiert gerne Probleme und Zukunftsfragen („*blablabla*“). Sie empfindet den Mann als undankbar („*Non je ne suis pas certaine que tu m'mérites*“) und sorgt sich um ihre Attraktivität.

Die computergestützte Analyse von Musikvideos bietet in *TRAVIS GO* den didaktisch-methodischen Vorteil, dass sich jede Zweiergruppe auf ihren Filmausschnitt konzentrieren und ihn mehrmals abspielen kann. Bei der Arbeit mit Chansons wird dadurch im Vergleich zur klassischen Blockpräsentation des gesamten Musikvideos (oder zur Sandwich-Präsentation ausgewählter Szenen mit einheitlichen Aufgabenstellungen für die gesamte Klasse) gerade schwächeren Lernenden ermöglicht, nicht dem Lerntempo Stärkerer ausgeliefert zu sein und eigene Beiträge zur inhaltlichen Analyse beizusteuern. Zugleich können Lernstärke differenzierende Zusatzaufgaben bearbeiten, z.B.:

- > Welche Geschlechterstereotypen werden über den Songtext hinaus in der jeweiligen Szene visuell dargestellt?
- > Welche Stimmung drückt die Musik in der jeweiligen Szene aus und wie verhält sich dies zu Bild und Songtext?
- > Wie kann die Darstellung der Geschlechterstereotypen in Bild, Text und Musik bewertet werden?

Hier ist der Vorteil, dass die unterschiedlichen Aufgaben in *TRAVIS GO* individuell bearbeitet werden können, und Ergebnisse im Anschluss für Lernende und Lehrpersonen als Überblick in der Nutzeroberfläche zusammengeführt einsehbar sind. Von der Lehrperson erstellte Arbeitsprojekte können von den Schülerinnen und Schülern inklusive der Beiträge und Kommentare aller Klassenkameraden exportiert und gesichert werden. Darüber hinaus kann die Lehrperson zu allen Aufgaben und Beiträgen, die nicht im Rahmen der Ergebnissicherung besprochen wurden, zu einem späteren Zeitpunkt ein schriftliches Feedback geben, welches auf der Nutzeroberfläche einsehbar ist. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit bietet sich z.B. ein Rollenspiel an, in dem die Jugendlichen zu zweit eine Szene vorbereiten und vorführen, in welcher sich ein Liebespaar streitet und dabei gängige Geschlechterstereotype zum Ausdruck bringt.

4. Ausblick

Die Beschäftigung mit den Bild-Text-Musik-Strukturen von Musikvideos im Unterricht ist vergnüglich, zugleich aber auch sprachlich und ästhetisch anspruchsvoll. Das Zusammenführen von Videomaterial, Aufgabenstellungen und Hilfsmitteln in einer computergestützten Lernumgebung erfüllt die Lernanforderungen der Binnendifferenzierung, der kooperativen Erschliessung und der inhaltlichen Tiefe. Die hier vorgestellten ein- bis zweistündigen Unterrichtseinheiten können auch in grössere Projektarbeiten münden. Auf die Web-Applikation *TRAVIS GO* kann orts- und zeitunabhängig über das Internet zugegriffen werden, somit können Lehrpersonen Aufgabenstellungen vorbereiten und klassenstufenspezifisch abwandeln. Lernende können im Unterricht begonnene Aufgaben z.B. als Heimarbeit fortsetzen oder eigene Projektarbeiten beginnen.

Homepage *TRAVIS GO*:
www.travis-go.ch

Literatur

Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. 2 Bd. Essen: NDS.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2014). *Lehrplan 21 Sprachen*. Kanton Basel-Stadt, Luzern: D-EDK.

Eberhardt, J. (2016). Interkulturelle Kompetenzen testen – Graduerungskriterien und Beurteilungsraster für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I. *Babylonia*, 2, 63-68.

Jost, C. et al. (2013). *Computergestützte Analyse von audiovisuellen Medienprodukten*. Wiesbaden: Springer VS.

Klug, D. (2015). (Er-)Forschendes Lernen mit Hilfe von Web-Applikationen: Analyse audiovisueller Medienprodukte im Musikunterricht. In: S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert*. Augsburg: Wißner, pp. 201-212.

Thaler, E. (2015). Musikbasierter Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3, 11-16.

Wicke, P. et al. (2007). *Handbuch der populären Musik*. Mainz: Schott.

500 MILES – EIN SONG, DER UNS AUF VIELE ZÜGE AUFSPRINGEN LÄSST

The significance of railroad songs for the American culture is little known here. In Europe the fascination for the railroad may become apparent in Johann Strauss' polka "pleasure train" op. 281 (1864) and – better known – in Arthur Honegger's *Pacific 231* from 1923. Yet in America a musical genre of its own was developed in reaction to the construction of the nationwide railway system: the railroad song. In this article a number of exercises and activities are presented around Hedy West's railroad song "500 Miles" from 1961 that experienced a comeback thanks to the award-winning Coen Brothers' film "Inside Llewyn Davis".

● Gabriele Noppeney & Markus Cslovjecsek PH FHNW



Gabriele Noppeney, Dozentin für Musikpädagogik am Institut für Sekundarstufe I und II der PH FHNW, hat sich als Gymnasiallehrerin für Musik und Englisch, sowie in der Hochschule mit Fragen der Kompetenzvermittlung im bilingualen Sachfachunterricht beschäftigt. Derzeit leitet sie ein Lehrentwicklungsprojekt zu CLIL in Musik.



Markus Cslovjecsek leitet die Professur für Musikpädagogik im Jugendalter am Institut

Sekundarstufe der PH FHNW. Als Workshopleiter und als Autor verschiedener Publikationen zu Musik, Unterrichtskultur und Bildung interessiert ihn insbesondere die Entwicklung einer integrativen Perspektive im Umgang mit Musik in der Schule.

Der Stellenwert von Railroad-Songs für die amerikanische Kultur ist hierzulande wenig bekannt. Zwar lässt sich die Begeisterung für die Erfindung der Eisenbahn auch in Europa dank einer Reihe von Kompositionen erahnen: Johann Strauss beispielsweise schrieb 1864 die Polka *Vergnügungszug*, op. 281, in der die technische Faszination und Reiselust seiner Zeit zum Ausdruck kommt. Am berühmtesten dürfte Arthur Honeggers *Pacific 231* aus dem Jahr 1923 sein. Doch in Amerika hat sich mit dem Bau der Eisenbahn ein eigenes Genre entwickelt – der Railroad-Song, in dem sich auch die dunklere Seite des Eisenbahnbaus widerspiegelt: Das Gleisnetz wurde zunächst mehrheitlich von Sklaven und Häftlingen gebaut. Einen Einblick in die Vielfalt des Genres liefert eine Wikipedia-Seite, die rund tausend „Railroad Songs“ auflistet.¹

„500 Miles“

„500 Miles“ ist ein äusserst populärer Folksong von Hedy West aus dem Jahr

1961, der durch den 2013 in Cannes preisgekrönten Film der Coen Brothers „Inside Llewyn Davis“ einer breiteren Öffentlichkeit wieder in Erinnerung gerufen wurde.

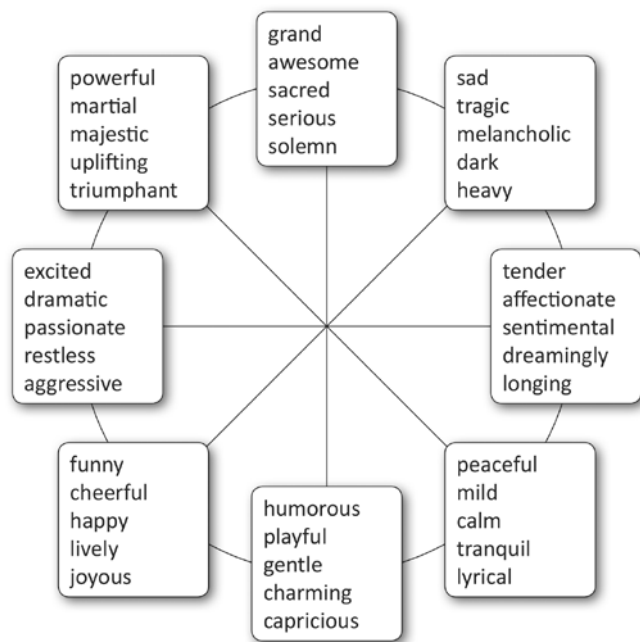
Im Folgenden möchten wir eine Reihe von Übungen und Aktivitäten vorstellen, die sich für unterschiedliche Niveaus und Altersgruppen eignen. Entsprechend kann eine für die spezifische Lerngruppe geeignete Auswahl selbst vorgenommen werden.

Fokus „Musik beschreiben“

Ein Einstieg über eine rein instrumentale Version des Songs von Glen Campbell mit einer 12-saitigen Gitarre erscheint uns aus folgenden Gründen interessant: Hörend versuchen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel mit Hilfe eines Adjektivzirkels oder Polaritätsprofils die Musik zu beschreiben und so ihrem Charakter unbeeinflusst vom Gesang auf die Spur zu kommen. Wiederholt man die Übung später mit anderen Versionen des Songs, können die Schülerinnen und Schüler eine Verschiebung des Charakters beobachten. (Beispiele für einen Adjektivzirkel und ein Polaritätsprofil siehe unten)

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_train_songs

Beispiel eines Adjektivzirkels
(Design: Gabriel Imthurn) ↘



Beispiel für ein Polaritätsprofil
(Design: Gabriel Imthurn) ↘

light	□□□□□□	dark
colorful	□□□□□□	pale
familiar	□□□□□□	unfamiliar
sentimental	□□□□□□	cool
playful	□□□□□□	serious
dreamy	□□□□□□	unemotional
cheerful	□□□□□□	sad
interesting	□□□□□□	boring
imaginative	□□□□□□	uninspired
slow	□□□□□□	fast

Fokus „Ein Song geht um die Welt“

Der Song 500 Miles wurde in zahlreiche Sprachen frei übersetzt. Nun heisst es, das eigene Sprachgefühl testen und die verschiedenen Versionen bestimmten auf einer Landkarte markierten Ländern zuordnen. Auf der Webseite „Secondhandsongs“ (<https://secondhandsongs.com/work/8308>) befindet sich eine grosse Auswahl. Auf Youtube finden sich weitere unterhaltsame Beispiele, so etwa eine Bollywood-Version und ein Beitrag aus Japan.² Inwiefern ändert sich der Charakter und Stil der Musik durch den Gesang, durch die Sprache? Selbstredend werden spätestens jetzt erste Vermutungen über den Inhalt des Songs angestellt. Hört man der Musik an, dass es sich um einen Railroad-Song handelt?

Fokus „Interpretationsvergleich“

Auch gibt es zahlreiche englischsprachige Versionen, die miteinander verglichen werden können.³ Schülerinnen und Schüler können individuell entscheiden, welche Songs sie sich beispielsweise als Hausaufgabe genauer anhören wollen. Neben analytischen Fragen sind Rankings interessant: „Listen to the following covers of the song and put them in your personal order of preference. Decide which song version you find most cheesy and which least.“⁴

Interessant ist, mit älteren Lerngruppen der Frage nachzugehen, was „Kitsch“ eigentlich ist. Das Englische kennt keine Übersetzung des Wortes. Es wird in der Regel als Fremdwort beibehalten. „Cheesy“ kommt der deutschen Bedeutung im musikalischen Kontext vielleicht am nächsten. Möglicherweise führt die Diskussion sogar dazu, selbst eine besonders kitschige Interpretation des Songs musizieren zu wollen oder einen eigenen kitschigen Song zu schreiben.

Fokus „Grammatik“

Mit Lerngruppen der 7. und 8. Jahrgangsstufe kann das Thema „If Clauses“ anhand des Songs behandelt werden. Zu Beginn des Liedes befindet sich markant ein Bedingungssatz. Zur vergleichenden Analyse eignen sich Beispiele aus weiteren Strophen. Die zweite und dritte Strophe wurden für diese Übung von der Autorin verfasst.

² Japan: Takako Matsu, Indien: Jab koi baat bigad jaye (Kumar Sanu & Sadhna Sargam), Tschechien: Tisíc mil (Waldemar Matuška), Schweden: Så lenge du elskar er du ung (Hootenanny Singers), Frankreich: J'entends siffler le train (R. Anthony, H. Aufray).

³ Verschiedene Interpretationen, die sich aus unserer Sicht zum Vergleich eignen: Hedy West (Original), The Journeymen, The Kingston Trio, Bobby Bare, Rosanne Cash, Sonny and Cher, The Hooters, Bad Astronaut, The Persuasions, Justin Timberlake, The Shining Time Station, The Jukebox Band.

⁴ Interessante Beispiele für häusliche Hörportfolios für die Sekundarstufe 1 gibt hier: <https://www.lernumgebungen.ch/hoerportfolio-uebersicht>

Strophe 1:

If you miss the train I'm on, you will know that I am gone
You can hear the whistle blow a hundred miles,
A hundred miles, a hundred miles, a hundred miles, a hundred miles,
You can hear the whistle blow a hundred miles.⁵

Strophe 2:

If you hear the whistle blow, you will know you were too slow,
You can hear the whistle blow a hundred miles...

Strophe 3:

If you don't come to the train, I won't talk to you again,
You can hear the whistle blow a hundred miles...

Strophe 4: (Rosanne Cash)

If this train runs me right, I'll be back tomorrow night
I'm coming down the line on number nine!
Number nine, number nine, number nine, number nine
I'm coming down the line on number nine!

Zunächst kann eine Aufgabe darin bestehen, die Strophen als Hör-diktat aufzuschreiben, um gezielt auf den Text zu achten. Durch den Vergleich der If-Sätze können die Schülerinnen und Schüler die Regeln zum Conditional 1 selbstständig ableiten und schliesslich selbst dichtend tätig werden, indem sie weitere Strophen mit If-Sätzen schreiben, die sie dann alle gemeinsam singen können.⁶ Auch Conditional 2 lässt sich anhand des Songs thematisieren. In der originalen zweiten Strophe heisst es: „Lord I'm 500 miles from my home.“

“Question: If you went 500 miles away from home, where would/ could you go? Why?”

e.g. I would take the night train to ... if I went 500 miles from home.” Um die Aufgabe korrekt lösen zu können, müssten die Schülerinnen oder Schüler zunächst umrechnen, wie viele Kilometer 500 Meilen entsprechen, um dann auf einer Karte zu überprüfen, wie weit man vom Ausgangspunkt käme.

5 Interessant ist, dass es zwei Varianten der ersten Zeile des Songs gibt: Während Peter, Paul and Mary „If you miss the train I'm on“ singen, heisst es bei Timberlake „If you missed the train I'm on“. Mit sprachlich sensiblen, fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern liesse sich überlegen, worin der Unterschied bestehen könnte.

Gut lässt sich auch auf sprachliche Eigenarten aufmerksam machen, die in Folk und Country häufiger zu finden sind: „Lord, I can't go a-home this a-way“ (3. Strophe des Originals)

6 Auf Youtube existieren mehrere Gitarrenbegleitungs-Tutorials zum Song. <https://www.youtube.com/watch?v=7C70ygZAJBo>

7 500 Miles“-Noten: <https://www.didldu.de/free/folk/330-110120607-0013>

8 Als Anregungen können Beispiele anderer Trainsongs dienen: „Chattanooga Choo Choo“ <https://www.youtube.com/watch?v=-XQybKMXL-k> und „Mystery Train“ in der Interpretation von The Doors <https://www.youtube.com/watch?v=mHx7Zifsa6Q>. Auch Honeggers „Pacific 231“ <https://www.youtube.com/watch?v=d0W7Tut3YNs> eignet sich als klassisches Beispiel.

9 Einige Resultate dieser Auseinandersetzung im Rahmen zweier EU Projekte sind unter www.emportfolio.eu zu finden. Vgl. auch Noppene, G. & Cslovjecssek, M. (2016). Gefahr oder Chance? Förderung fachfremder Kompetenzen im Musikunterricht. *Gymnasium Helveticum* 5/2016, 13-15.

Fokus „Singen und Musizieren“

Die Melodie von 500 Miles ist schlicht und eingängig. Musikalisch interessant bleibt der Song für fortgeschrittene Lerngruppen dennoch, wenn sie zur Melodie eine zweite Stimme singen oder erfinden. Anregungen können sie von Joan Baez und Judee Sills erhalten (siehe Notenbeispiel). Eigenwillig ist die Akkordwahl bei Baez. Hier lohnt sich ein Vergleich mit einer eingängigen Version.⁷ Möglich ist auch, bei einer eigenen Interpretation des Songs Zugeräusche musikalisch umzusetzen: pfeifen, rattern, etc.⁸

Fokus „Interpretation des Liedtextes“

Hört man verschiedene Varianten des Songs, wird deutlich, dass der Song offen für unterschiedliche Interpretationen ist. Die Adaptionen aus aller Welt texten den Song um und interpretieren ihn als das Lied eines unglücklich Liebenden. Rosanne Cash betont die Eltern-Kind-Beziehung, während The Persuasions eine religiöse Interpretation vornehmen. Im Video werden Bezüge zur biblischen Geschichte des verlorenen Sohns und zum Auszug der Israeliten aus Ägypten hergestellt. Schliesslich lässt sich der Text auch im Sinne alter Spirituals deuten, die geheime Anspielungen für fluchtwillige Sklaven enthielten. So würde hier der Zug zur berühmten Underground Railroad.

In allen Interpretationen klingt jedoch die menschliche Grunderfahrung der Spannung zwischen Freiheitsstreben und Sehnsucht nach Geborgenheit und Heimat an. In der Adoleszenz erleben viele diese Spannung erstmals bewusst als Konflikt. Auch deshalb eignet sich der Song zur eingehenden Auseinandersetzung – beispielsweise mit Bezug auf ein Gespräch zwischen Peter Sloterdijk und Siegfried Mauser über „Heimat – ein psychoakustisches Phänomen“. (http://www.musikundmensch.ch/fremdeundheimat_beitrag1.php)

Fokus „Kultureller und historischer Kontext“

Es bieten sich mehrere Ansätze zur Vertiefung von Themen an, etwa in Form von Referaten oder Stationenlernen. Beispiele wären Folk music, Der Bau der Eisenbahn in den USA, Railroad songs und Railroad music im Allgemeinen.

Fazit

Das Ziel dieses Beitrags ist es zu zeigen, dass selbst einfache Lieder für eine multiperspektivische, fachüberschreitende Betrachtung geeignet sind. In einer solchen Lernumgebung kann Musik ganz natürlich und wie von selbst das Lernen anderer Kompetenzbereiche anregen und fördern und dies strahlt positiv auf das musikalische Lernen zurück.

Es ist uns ein besonderes Anliegen, Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Weiterbildung für Verbindungen zwischen Sprache, Musik und weiteren Fächern zu sensibilisieren, so dass solche Wechselbeziehungen in ihrem Unterricht bewusst zum Tragen kommen können.⁹

In einer solchen Lernumgebung kann Musik ganz natürlich und wie von selbst das Lernen anderer Kompetenzbereiche anregen und fördern und dies strahlt positiv auf das musikalische Lernen zurück.



Noten mit zweiter Stimme (J. Baez).
 Bearbeitet von Gabriel Imthurn



Five Hundred Miles

Hedy West

E C#m F#m
 If you miss the train I'm on, you will know that I am
 G#m
 gone, you can hear the whistle blow one hun - dred
 F#m B Einstieg 2. Stimme E
 miles, one hun - dred miles, one hun - dred
 C#m F#m
 miles, one hun - dred miles, one hun - dred miles. You can
 G#m E
 hear the whistle blow one hun - dred miles.

© 1961, Atzal Music, Inc.

C'EST LA MUSIQUE QUI FAIT LA LANGUE MUSIKALISCHE ELEMENTE IM FREMDSPRACHEN- UNTERRICHT AUF DER PRIMARSTUFE

Notre article met l'accent sur des dimensions musicales dans l'enseignement des langues étrangères. Les sons, la mélodie, le rythme, les poèmes, les rimes ainsi que les virelangues peuvent encourager l'accès vers la langue cible et sa culture. Dans ce contexte, l'article suggère diverses façons d'aborder des éléments musicaux dans l'enseignement du français comme langue étrangère et prend position par rapport aux chansons didactisées vs non didactisées.

● Luzia Vonwil & Simone Ganguillet | Bern



Luzia Vonwil ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik in der Weiterbildung von Lehrpersonen des Kantons Bern. Sie hat eine Zusatzausbildung

in Rhythmik und unterrichtet unter anderem Französisch und Musik auf der Primarstufe in Köniz.



Simone Ganguillet ist Dozentin für Französisch Fachdidaktik und Mehrsprachigkeit an der PHBern. Sie hat an *Mille feuilles 6* mitgewirkt

und mehrere Jahre auf der Primarstufe unterrichtet.

Vom Phonetischen zum Semantischen - entwicklungsbedingte Veränderungen

Wir beobachten in der Praxis, dass Kinder auf musikalische Übungsformate sehr ansprechen. Bis zum mittleren Primarschulalter ist der spielerische Ausdruck von Sprechen und Singen meist noch Teil des Alltags. Das Lehrmittel *Mille feuilles* beginnt in der dritten Primarschulklasse und integriert ein vielfältiges, spielerisches Hörangebot.

Die Vorverlegung der ersten Fremdsprache auf die dritte Primarschulklasse darf dem Umstand Rechnung tragen, dass 8-9-jährige Kinder einen anderen Zugang zu auditiven Eindrücken haben als ältere. Zwar haben sie längst nicht mehr die gleich offenen neurobiologischen Voraussetzungen wie Kleinkinder, welche erst lernen müssen, sich im ganzen Hörpektrum zurecht zu finden. Lernende der dritten Klasse haben schon feste Hör- und Sprechgewohnheiten in der Familien- und der Schulsprache, welche ihnen zur Verfügung stehen (Apeltauer, 2015: 26). Dennoch hören sie eine neue Sprache

anders, der Höreindruck der neuen Laute und Wörter wird fast ebenso stark aufgenommen wie deren inhaltliche Bedeutung, wie Dewhurst und Robinson (2004: 782) feststellten. Sie konnten zeigen, dass es der Entwicklung der Kinder entsprechend verschiedene Herangehensweisen gibt, neue Wörter zu erfassen. Während beispielsweise 5-jährige Kinder phonetische Eigenschaften von Wörtern viel stärker in den Vordergrund rücken als semantische Eigenschaften, geht dieser Effekt bis zum Alter von 11 Jahren markant zurück.

Das genauere Forschungsdesign wird im Kasten beschrieben.

Lehrmittelautorinnen und -autoren vernachlässigten ein grosses Potential, wenn sie die phonetische Merkfähigkeit jüngerer Kinder und deren Spass am Spiel mit Lauten, Intonation und Sprachrhythmus nicht miteinbezogen.

Umsetzung am Beispiel des Lehrwerks *Mille feuilles*

In besonderem Masse integriert das Französischlehr- und lernwerk *Mille feuilles* musikalische Einlagen konsequent über

alle Stufen hinweg. Nebst Chansons finden sich darin zahlreiche andere Elemente wie Reime, Schnabelwitzer und rhythmisches Sprechen, welche gerade für den Anfangsunterricht von grosser Bedeutung sind.

In den ersten Wochen beobachten wir, dass die Kinder Wortketzen spontan in den Mund nehmen, ausprobieren und sichtlich amüsiert damit spielen, auch wenn sie den Inhalt zu Beginn nicht verstehen. Sie haben schlicht Freude am neuen Klang. So eignet sich der vertonte „französische“ Nonsens-Text „Mirlababi, surlababo“ von Victor Hugo in *Mille feuilles* 3.1 (6) bestens, um den Klang der französischen Sprache zu erfahren.

Während es für Lernende der dritten Klasse vorerst keine grosse Rolle spielt, dass das Lied eigentlich nichts bedeutet, würden sich Lernende einer fünften Klasse kaum zum Spielen mit blossen Klängen motivieren lassen. Aus derselben Überlegung eignet sich „Am stram gram“ für die dritte und vierte Klasse als traditioneller, klanglich interessanter Abzählvers für Unterrichtssituationen, in denen jemand zufällig ausgewählt werden muss. Erkennen die Kinder den Vers nach mehrmaligem Anwenden wieder, sprechen sie ihn unaufgefordert mit.

Das gleiche Anliegen wird in der ersten Lerneinheit, im ersten sogenannten *parcours* von *Mille feuilles*, verfolgt. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, aus einer ganzen Anzahl von Schnabelwitzern in verschiedensten Sprachen die französischen herauszuhören (*Mille feuilles* 3.1: 51-55). Dies gelingt ihnen mit erstaunlicher Treffsicherheit, obwohl sie meist kein Wort verstehen. Auch können sie nur sehr vage analysieren oder benennen, warum es denn französisch klingt. Aus den angebotenen, auch als mp3-Dateien verfügbaren Zungenbrechern suchen die Lernenden einen Spruch aus, üben ihn und präsentieren ihn der Klasse: Favorit ist immer wieder: „Si si, ça c'est sûr!“.

Und das Chanson?

Zu Beginn jeder Lerneinheit, jedes *parcours*, werden in *Mille feuilles* Chansons zum Hören und Mitsingen angeboten. Diese Chansons antizipieren das Thema der jeweiligen Lerneinheit, sind aber in der Regel nicht didaktisiert. Es handelt sich dabei um authentische Chansons. Sie können frei in den Unterricht eingebaut werden und sind somit ein Angebot, die Lernenden auf einer künstlerischen, emotionalen Ebene abzuholen und einzuladen, sich auf das jeweilige Thema des *parcours* einzulassen. So steht beispielsweise das alte Seemannslied „Santiano“ am Beginn der Lerneinheit „Le premier voyage de Christophe Colomb“, welche die Lernenden in der 6. Klasse bearbeiten. „Santiano“ wurde unter anderem von Hugues Aufray, einem bekannten französischen Chansonnier, neu interpretiert.

Wie merken sich Kinder neue Wörter?

In der Versuchsanordnung hörten Kinder verschiedener Altersgruppen eine Liste inhaltlich zusammenhängender Wörter, welche sie sich merken und anschliessend wiederholen sollten. Zum Thema „Fluss“ hörten die Probanden beispielsweise Wörter wie *Fisch, Wasser, nass, Brücke, Stein, Bach, kalt, Welle*. Man analysierte darauf die Wörter, welche die Kinder falsch genannt hatten, also frei assoziierten und stellte fest, dass Kinder im Alter von 5 Jahren bei den falschen Wörtern deutlich mehr ähnlich tönende Wörter nannten als Wörter, welche eine inhaltliche Verbindung hatten. So nannten sie beispielsweise *Mücke (Brücke)* oder *Bein (Stein)*. Im Alter von acht Jahren waren die semantisch verwandten Wörter etwas zahlreicher als die immer noch stark vorhandenen phonetisch ähnlichen Wörter, und im Alter von 11 Jahren dominierten die inhaltlichen Assoziation klar, ähnlich wie bei Erwachsenen, welche nur Wörter mit semantischem Zusammenhang nannten.

(Dewhurst & Robinson, 2004: 782)

*Am stram gram,
pique et pique et colégram,
bourre et bourre
et ratatam,
am stram gram
pique dame.*

(Achermann et al., 1994: 124)

Abb. 1: Chanson „Santiano“ (*Mille feuilles* 6.2: 45) 



Im Chanson geht es, ähnlich wie bei der Geschichte zur Lerneinheit „Le premier voyage de Christophe Colomb“, um eine Flotte. In einem ersten Schritt kann man die Schülerinnen und Schüler mit Ausdrücken aus der Seemannssprache, die im Chanson-Text vorkommen, vertraut machen. So könnte „Hisse et Ho“ beispielsweise mit „Hau ruck!“ übersetzt werden; „dix-huit nœuds“ mit „18 Knoten“ (Geschwindigkeitsmass). Schon die erste Strophe des Chansons lässt erahnen, dass der Text relativ anspruchsvoll ist. Das mag abschreckend wirken – doch mit der Zeit gelingt es den Kindern, die Zeilen mit Gestik anzureichern oder den Refrain nachzusingen. Auch ist bei schwierigeren oder umfangreicheren Chansons eine Aufteilung nach Gruppen denkbar, wobei sich jede Gruppe um eine Strophe kümmert.

Eine Tür zur Kultur

Erfahrungsgemäss festigen die Lernenden beim Singen und Sprechen ihre Aussprache und memorieren Ausdrücke und Satzmuster. Es geht aber um mehr. Chansons, Schnabelwetzer und Reime sind auch Ausdruck der Kultur der Zielsprache. Sie eröffnen den Lernenden „einen emotionalen Zugang zum Thema, zur Zielsprache und zu frankophonem Kulturgut“ (Grossenbacher *et al.*, 2012: 90). Insofern können die Chansons als Kulturgut angesehen werden, und leisten so einen Beitrag zur Förderung der Bewusstheit für die Zielsprachenkultur. Damit werden auch Ziele im Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprachen und Kulturen) des Lehrplans Passepartout abgedeckt. Dies erweitert das Spracherleben und die Spracherfahrung der Lernenden. Dass das Lehrwerk *Mille feuilles* Chansons auswählt, die den Schülerinnen und Schülern gefallen, zeigt auch die folgende Aussage einer Lehrperson:

„Aber jetzt zum Beispiel Christophe Colomb, das finden sie [die Lernenden] super. Die Begeisterung ist da, auch die Lieder sind toll.“ (Singh & Elmiger, 2017: 20).

Didaktisierte vs nicht-didaktisierte musische Elemente

Offenbar fühlen sich also Lernende von nicht-didaktisierten Chansons angesprochen. Wird nämlich der Nutzen für die Sprache zu penetrant verfolgt, schlägt sich dies oft auch im Lied selbst und in der Melodie nieder. Wenn es nur darum geht, sich Satzmuster oder Wörter einzuprägen und diese im gleichen Lied auch noch in die Schulsprache übersetzt werden, kann das Chanson ins Banale abfallen.

Unsere älteren Schülerinnen und Schüler zeigten denn auch eine gewisse Skepsis gegenüber allzu konstruierten Liedern im Fremdsprachenunterricht.

Mille feuilles setzt meist nicht-didaktisierte Chansons ein, doch daneben werden musische Elemente auch didaktisch umgesetzt.

So beispielsweise beim rhythmischen Sprechen, welches in der 4. Klasse im Rahmen der Lerneinheit „Vivre sa passion“ eingeführt wird. Die Lernenden machen eine Art „dribbling de mots“ (*Mille feuilles* 4.2: 29-30) mit Wortschatz aus dem *parcours*. Man kann an den angeführten Beispielen allerdings den Zug musikalisch gestalteter Phrasen vermissen. Die gleichen Wörter oder Satzbausteine werden im selben Rhythmus wiederholt. Verschiedene Rhythmen werden dann auf Gruppen aufgeteilt und von allen Gruppen gleichzeitig gesprochen. So entsteht eine Mehrstimmigkeit, welche für die Sprechenden etwas ermüdend wirkt. Indes wäre ein Aufbau in ganzen und weiterführenden Sätzen mit passendem Rhythmus interessanter und letztlich wohl einprägsamer.

Auch in der Lerneinheit „Le premier voyage de Christophe Colomb“ wurden Sprechchöre eigens für den *parcours* entwickelt. Wir halten diese Sprechchöre für ansprechender, da die Passagen und Chunks aus der Lerneinheit besser in die Rhythmen eingebettet

werden und auch für die Schlussaufgabe der Lerneinheit relevant sind.

Die Schülerinnen und Schüler hören sich einige Sprechchöre an und versuchen, diese gemeinsam zu rezitieren. So können verschiedene Ziele verwirklicht werden: Die Lernenden schulen nicht nur ihre Aussprache und ihre Artikulation,

Abb. 2: Sprechchor
(Ganguillet *et al.*, 2014: 65)

The image shows a musical score for a speaking chorus. It consists of four staves, each with a different rhythmic pattern. The lyrics are written below the staves. The first staff has a melody with a dotted quarter note followed by an eighth note. The second staff has a melody with a quarter note followed by an eighth note. The third staff has a melody with a quarter note followed by an eighth note. The fourth staff has a melody with a quarter note followed by an eighth note. The lyrics are: "Nous n'a-vons plus de pain! / Rien à s'mettre sous la dent! / On a faim... / Ren - trons! Mai - son! De - mi-tour Ca-pi-taine!".

In den ersten Wochen beobachten wir, dass die Kinder Wortfetzen spontan in den Mund nehmen, ausprobieren und sichtlich amüsiert damit spielen, auch wenn sie den Inhalt zu Beginn nicht verstehen.

sondern sie prägen sich auch einzelne Textstellen ein und erfahren Sprache als etwas Künstlerisches.

Musik und Lernstrategien

Die lernstrategischen Kompetenzen (Kompetenzbereich III) nehmen im Lehrplan Passepartout viel Raum ein. *Mille feuilles* trägt dieser Tatsache Rechnung, indem im Laufe der Jahre sukzessive verschiedene Strategien, unter anderem zur Rezeption, zur Produktion und zur Memorierung von Wörtern aufgebaut werden.

Eine dieser Strategien in der Lerneinheit „Le premier voyage de Christophe Colomb“ lautet denn auch: „Merke dir Textstellen, indem du sie mehrmals hintereinander rhythmisch aussprichst“ (7). Diese Strategie wird unter anderem mittels erwähntem Sprechchor eingeführt. Die sprachliche Struktur „Nous n'avons plus de...“ kommt im Text zur Lerneinheit „Le premier voyage de Christophe Colomb“ immer wieder vor, denn der *parcours* beschäftigt sich auch mit der Negation. Der wiederholte Gebrauch der Struktur im Sprechchor ermöglicht es, diese Negation als Chunk abzuspeichern und vielleicht sogar auf andere Situationen zu transferieren.

In einem weiteren Schritt werden die Lernenden aufgefordert, die Strategie auch selbst anzuwenden, beispielsweise dann, wenn sie etwas vortragen möchten.

C'est la musique qui fait la langue

Damit musikalische Elemente im Fremdsprachenunterricht adäquat umgesetzt werden können, sind gewisse Grundfertigkeiten seitens der Lehrperson unabdingbar. Einen Rhythmus sicher lesen zu können, ist von grossem Vorteil, auch wenn sämtliche musische Elemente vorliegen. Ebenso macht es einen Unterschied, ob die Lehrperson bei der Erarbeitung eines Liedes die Melodie si-

cher singen kann oder ob sie sich auf die Aufnahme verlassen muss. Lehrpersonen mit einer musikalischen Grundausbildung können sich dieser Werkzeuge besser bedienen und mit Musik den (Fremd-)sprachenunterricht auflockern und beleben.

Als Ritual, beispielsweise zu Beginn der Lektion eingesetzt, erlauben musikalische Einlagen, hörend in die Fremdsprache einzutauchen und sprechend oder singend die Mundmotorik aufzuwärmen. Nicht zu unterschätzen ist auch das Gemeinschaftsgefühl, welches sich beim gemeinsamen Singen und Musizieren einstellt.

Literaturverzeichnis

Achermann, R., Kneisl, R., Schmitt, U. & Tempest, G. (1994). *Plaisir de chanter*. Zürich: Zürcher Liederbuchanstalt.

Apeltauer, E. (2015). Wie Kinder Sprachen lernen. Chancen und Risiken der Sprachentwicklung im mehrsprachigen Umfeld. *4 bis 8, Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, Nr. 4, 25–27.

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Französisch und Englisch*. URL: <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/> [Stand: 22.05.2017].

Bertschy, I., Cavelti, S., Grossenbacher, B., Keller, M., Sauer, E. & Thommen, A. (2012). *Vachement bien! Mille feuilles 4.2. Fil rouge*. Bern: Schulverlag.

Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E. (2011). *Quelle collection! Mille feuilles 3.1. Fil rouge*. Bern: Schulverlag.

Dewhurst, S. A. & Robinson, C. A. (2004). False memories in Children. Evidence for a Shift From Phonological to Semantic Associations. *Psychological Science*, Bd. 15, Nr. 11, 782–786.

Ganguillet, S., Grossenbacher, B., Lovey, G., Sauer, E., Thommen, A. & Trommer, B. (2014). *Tes chiche? Mille feuilles 6.2. Fil rouge*. Bern: Schulverlag.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Neue fremdsprachendidaktische Konzepte*. Bern: Schulverlag.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.) (2017). *Faktenblatt. Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. URL: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/ftktbl_sprachen_d.pdf [Stand: 07.06.2017].

Singh, L. & Elmiger, D. (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009–2016*. Neuchâtel: IRDP.

TOC-TOC — BONJOUR, CANON

Der folgende Beitrag richtet sich an die Musik- und FLE-Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschule mit dem Ziel, den Canon als gemeinsame Ressource für beide Fächer (wieder-) zu entdecken. Als konkretes Beispiel für die Umsetzung im jeweiligen Unterricht dient im Folgenden der Canon Toc-toc, doch werden überdies weitere und weniger bekannte Canons vorgestellt, die dem Leser dank Bibliographie und Fotokopien zugänglich sind.

Der Canon Toc-toc wird im Rahmen einer gut strukturierten Unterrichtseinheit vorgestellt, doch natürlich im Bewusstsein, dass der Einsatz von Canons im Unterricht Momente der Freude entstehen lässt, Energien freisetzt und Gelegenheiten bietet, in denen sich die Lehrperson zurückzunehmen und den Lernenden Freiraum gewähren kann.

Hans-Peter Hodel & Letizia A. Ineichen

PH Luzern



Hans-Peter Hodel, Dr. lic. phil., dipl., ist Gymnasiallehrer, Lizentiat in Romanistik und Anglistik, Promotion in Angewandter Linguistik. Er ist auch Dozent / Koordinator für

Fachdidaktik Französisch Primarstufe und Sek II an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Tätigkeiten in Weiterbildung, Forschung und Entwicklung.



Letizia Ineichen ist ausgebildete Primarlehrerin. Studium in Schulmusik II und Chorleitung an der Musikhochschule Luzern. Mehrjährige Unterricht-

stätigkeit auf Primar- und Gymnasialstufe. Dozentin für Musikdidaktik und Mentorat an der PH Luzern. Verantwortlich für die LP21-Einführung im Fach Musik.

Introduction

Cet article s'adresse avant tout aux enseignant-e-s de musique et de français langue étrangère (FLE) du degré primaire et à leurs élèves des classes de degré 7 et 8 (système HarmoS, élèves âgés de 10 à 12 ans). Il vise à faire (re-)découvrir les canons comme ressource commune aux deux matières et propose des activités d'appropriation d'un canon par l'enseignant-e et, avec le canon Toc-toc, un exemple concret d'utilisation. Il donne finalement accès à quelques canons probablement moins connus, sous forme photocopiable ou bibliographique. Si cet article fait la part belle à la planification contrôlée, tout aussi importants restent l'envie de chanter tel ou tel canon, le partage d'un moment d'énergie et d'émotion qu'un canon peut créer et certainement aussi des moments de lâcher prise par l'enseignant-e au profit d'un espace à investir par les élèves.

Double ancrage du canon

L'importance des langues étrangères en musique, comme aussi de la musique (et en particulier de la chanson) en langues étrangères, n'est plus à démontrer tant

sont incontestées leurs contributions mutuelles à la diversification et à l'authenticité sociales et culturelles en salle de classe, tout comme leur adaptation à une conception multimodale de l'apprentissage.

Le canon en langue étrangère en fait partie. Il peut engendrer aussi bien en musique (MU) qu'en français langue étrangère (FR dans la figure 1, FLE dans le reste du texte) des activités concernant chacun des six domaines de compétences définis par le *Lehrplan 21* de ces deux matières (voir figure 1).

Dans le *Lehrplan 21 Musik*, le canon, pris en lui-même, est un élément explicitement valorisé, comme le montre l'objectif de compétence suivant:

Die Schülerinnen und Schüler können in der Klasse mehrstimmig im Canon singen, ihre Stimme im chorischen Singen integrieren und sich für das gemeinsame Musizieren engagieren (Lehrplan 21 Musik, MU.1 Singen und Sprechen. A 1e/f)

Le canon en tant que type de chanson ne figure pas expressément dans le *Lehrplan 21* du FLE, mais les nombreux objectifs de compétences dans cette matière que

l'enseignant-e peut activer grâce au canon en font au moins un élément fortement souhaitable. On peut citer comme exemples de tels objectifs de compétences:

- Die Schülerinnen und Schüler können...*
- ... sich bei einfachen kurzen Texten eine Vorstellung vom Inhalt machen, wenn der Text mit Illustrationen oder Gestik unterstützt wird (z.B. Trickfilm, Theaterszene, Lied). (Lehrplan 21 Französisch, Hören, 1A1, 2b)*
- ... einfache Lieder mitsingen (Lehrplan 21 Französisch, Sprechen. Monologisches Sprechen, 3B1, 2b)*
- ... von einer Geschichte die wichtigsten Elemente festhalten (z.B. Cluster, Mindmap). (Lehrplan 21 Französisch, Schreiben. Schriftliche Texte verfassen, 4A1, 2b.)*

Un tableau présentant une cinquantaine d'objectifs de compétences, répartis entre la musique et le français, qu'un canon permet de développer, se trouve sur le site de la présente revue (babylonia.ch > numéro 3/2017 > Article Hodel & Ineichen).

Le canon renforce en plus certaines compétences transversales, notamment la capacité à coopérer (compétence transversale sociale) mais aussi l'autonomie puisque l'enfant doit tenir sa voix et sa partie (compétence personnelle).

Un canon en FLE permet alors de superposer toutes ces compétences en musique et en FLE, de les acquérir en exploitant les synergies, et de donner suite, en plus, aux injonctions de renvois interdisciplinaires mentionnées dans le *Lehrplan 21*. Ces renvois sont nombreux en musique vers les langues étrangères, moins nombreux en sens inverse.

Les activités qui visent cette superposition, simultanément ou successivement, doivent se faire dans le respect des deux matières et de leurs objectifs, et profiter d'une compétence et d'une conviction solides de l'enseignant-e. Raison pour laquelle une préparation soignée du canon par l'enseignant-e est indispensable.

Planification conceptuelle et didactique

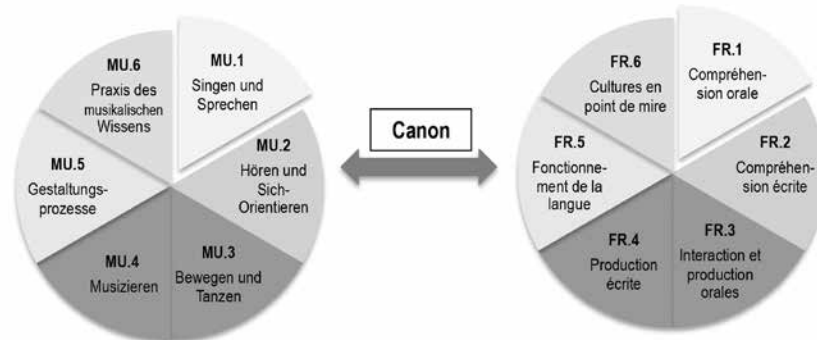
La planification d'un canon doit permettre à l'enseignant-e de devenir compétent-e par rapport au canon en question, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, et de trouver les articulations avec les élèves et le plan d'études. Parmi les nombreuses facettes de cette compétence, on distinguera une dimension factuelle ou conceptuelle – s'approprier le canon dans ses dimensions musicales et

langagières – et une autre, didactique – juger de l'importance potentielle du canon pour les élèves, de son accessibilité et, si cette appréciation s'avère concluante, concevoir des parcours permettant aux élèves des réalisations du canon.

Pour guider ou inspirer cette planification, cet article propose deux grilles de lecture (à télécharger sur babylonia.ch) contenant des éléments conceptuels et didactiques, l'une pour la musique, l'autre pour le texte du canon. Ces grilles aident à ratisser large dans l'analyse et l'appropriation d'un canon, à dépister ses particularités et à formuler des objectifs variés et adaptés aux connaissances des élèves. Si les grilles sont présentées de manière séparée, c'est aux enseignant-e-s d'en composer un cocktail français-musique pétillant. Et rien ne devrait les empêcher, ces grilles gardées à l'esprit, de déclencher chez les élèves l'envie de découvrir et de décrire eux-mêmes ces particularités. La réalisation didactique du canon «Toc-toc» ci-dessous s'inspire de ces grilles de lecture.

L'approche d'un produit culturel tel que le canon dans la double perspective de la musique et de la langue étrangère, comme toute situation «interculturelle», est un déclencheur de créativité et d'invention.

Figure 1. Double ancrage du canon dans le plan d'études alémanique (*Lehrplan 21*)



Plan d'études Musique

La partie Musique de la figure 1, avec ses six domaines, rend évidente la multiperspectivité inhérente à cette matière, posture qui sous-tend la signification et les objectifs de l'enseignement/apprentissage musical. Ces derniers, le plan d'études 21 les présente ainsi:

Der Musikunterricht an der Volksschule sichert einen einzigartigen Zugang zur kulturellen Bildung und basiert auf einem erweiterten Musikverständnis, das auch Rhythmik/Musik und Bewegung sowie Elemente aus dem Tanz miteinbezieht. Er bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich in vielfältiger Weise mit sich selbst, der Gruppe und der kulturellen Umwelt auseinanderzusetzen. Die Motivation für einen aufbauenden und anhaltenden musikalischen Übungs- und Lernprozess wird in erster Linie aus positiven Erlebnissen und Freude im Umgang mit Musik gewonnen.

Erfahren und Differenzieren des musikalischen Ausdrucks sowie rezeptive und reflexive Musikbegegnung bilden das Fundament für die Entwicklung von musikalischer Kompetenz. Dies geschieht durch einen aktiven handlungsbezogenen Umgang mit Musik, welcher Stimmerfahrung, Hörerfahrung, Körpererfahrung, instrumentale Erfahrung, ästhetische Erfahrung sowie angewandtes musikalisches Wissen beinhaltet. Die Arbeit an den Kompetenzen des Fachbereiches Musik ermöglicht die handlungs- und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen. Die Lernenden sammeln musikalische Erfahrungen über vielfältiges, gemeinsames Erleben von Musik.

(Auszug LP 21, Bedeutung und Zielsetzungen, S. 2)

Réalisation didactique illustrée par le canon Toc-toc

Toc - Toc
Canon à 4 voix
Anonymus

Toc Toc
Vocalpercussion
Letizia A. Ineichen

Réalisation musicale

Taktart/ Rhythmus	2/4 Takt. Singtempo den Sechzehnteln anpassen.
Tonart/ Me- lodie Harmonie	F-Dur (c' – c'') Melodische Wendungen gut einüben. Einfache harmonische I-V Begleitung
Text / Inhalt	Text und Melodie gut koordinieren: rhythmische Genauigkeit des Singens.
Organisation	Kanon einstimmig auswendig singen können Kanon in zwei Gruppen singen können → Steigerung dreistimmig, vierstimmig Ablauf des Kanons bekannt geben
Lehrplan 21	Singen und Sprechen: MU. 1A. 1f / MU. 1B 1f / MU.1B 2f Hören und sich orientieren: MU. 2A. 1d Bewegen und Tanzen: MU. 3C. 1e Musizieren: MU. 4A. 1f Gestaltungsprozesse: MU. 5B. 1c / MU. 5B 1d Musikalisches Wissen: MU. 6A. 1e / MU. 6A. 2f / MU. 6A. 3a
Didaktische Gestaltung- smöglich- keiten	Zu bestehender Melodie eine neue Textstrophe aus den im Lehrmittel behandelten Wörtern, eines Themenbereiches entwickeln. Aus bestehendem Kanon einen Rap, einen Sprechgesang ableiten Aus bestehendem Kanon eine Geschichte erfinden, notieren, präsentieren (Gestaltungsprozess). Kanon szenisch umsetzen. Theatersequenz Kanon mit Begleitinstrumenten (Percussion, Orff-Instrumenten, BoomWhackers) begleiten. Body-Percussion-Folge erfinden und den Kanon rhythmisch-perkussiv begleiten. Vocalpercussion (Rhythmische Wörter aus dem Lehrmittel, vgl. Figure 4) erfinden und Intro – Outro zum Kanon erfinden, allenfalls den Kanon damit begleiten. Einfache Bewegungsfolge, einfacher Tanz zum Kanon entwickeln. Eine Gruppe tanzt, eine Gruppe singt oder alle singen und tanzen.

Réalisation FLE ((les renvois au LP21 Français sont indiqués entre parenthèses))

Compréhension Interaction et production	<p>Compréhension – informations véhiculées par le texte (FR. 1A1 2b; FR. 2A1 2a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une seule personne parle. Elle se trouve devant la porte. Elle veut entrer. C'est important. La porte est fermée. Les verrous sont tirés. La personne frappe à la porte. Elle appelle aussi. Elle apporte des fleurs. Ce sont des fleurs de son jardin. Dans le jardin, il y a encore d'autres fleurs. • La personne dans la maison est une autorité. Variante: il y a plusieurs personnes qui vivent derrière cette porte. La porte de la maison est bien fermée. On entend toc, toc. On entend parler la personne devant la porte. La porte va s'ouvrir – surprise: qui est derrière la porte ? qui habite dans cette maison...
	<p>Interaction – Adapter les informations véhiculées par le texte sous forme d'interaction orale, par ex. un jeu de rôle (FR. 3A1 2a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toc, toc. - Qui est là? - (Nom) - Ah, (nom). - Attends. Je tire le verrou et j'ouvre la porte. - Salut / Bonjour (nom) - Salut / Bonjour (nom). Entre. Mais qu'est-ce que tu apportes? - Ce sont des fleurs que j'apporte. J'en ai dans le jardin. - Oh, merci. Elles sont belles. <p>Variante: changer l'objet apporté, y faire réagir spontanément.</p>
	<p>Interaction et recherche d'effets esthétiques: Travailler le passage «Mais qu'est-ce que tu apportes? Ce sont des fleurs que j'apporte» sur un mode théâtral (emballer/déballer l'objet apporté, marquer la surprise/la curiosité et la conviction/le charme/l'espièglerie) FR. 3A1 2a (avec effet esthétique)</p>

Fonctionnement de la langue /des langues	<p>Prononciation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toc, toc, onomatopée – comparaisons avec l'allemand klopf et l'anglais knock • le «e» muet dans <i>porte</i> et <i>apporte</i> est prononcé dans ce canon (FR. 5C2 2a) <p>pour la prononciation du texte: le copier/coller dans google translate, choisir comme langue source le français et cliquer l'icône du haut-parleur. Variante: remplacer un mot du texte par un autre, faire écouter et faire deviner quel mot a changé. (Fr. 5C2 2b)</p> <p>Vocabulaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le verrou – (faire) apporter des verrous et les utiliser pour faire de la percussion • le stock – faire découvrir la parenté avec l'allemand Stock (dans Stockwerk (l'étage m.), Bienenstock (la ruche), Stock (la souche d'arbre ou la canne) (FR. 5B2 2a) <p>Grammaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le futur dans <i>j'entrerai</i> – activer les pré-connaissances des élèves sur le futur – sens / formes dans leurs autres langues (langue scolaire, langues étrangères connues, langues d'origine), faire découvrir dans le texte la forme verbale du futur (FR. 5D2 2a) • le pronom «en» – le faire comprendre par une situation, p. ex. <i>Comptez les crayons et stylos dans votre étui. Vous en avez combien?</i> • la mise en relief avec le présentatif «ce sont ...que». <i>Ce sont des fleurs que je vous apporte.</i> Ne pas insister sur la grammaire de cette phrase, la traiter comme chunk (expression/structure de phrase toute faite: <i>C'est .. un canon .. que je vous apporte</i>) ou présenter des alternatives, par ex. <i>Voici ... un canon.</i>
Cultures en point de mire	<p><i>Quand vous êtes invité-e, c'est chez qui, par exemple? Et qu'est-ce que vous apportez?</i> (FR. 6C1 2a)</p>
Aspects littéraires	<p>Rimes (figures de rhétorique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire observer les rimes <i>toc-stock, verrou-vous, porte-apporte</i> (Fr. 2A2 2b) • ajouter d'autres exemples à chaque paire, s'inspirant par exemple du manuel. <p>Ce que le texte ne dit pas, mais qu'on aimerait savoir (FR. 4A1 2b).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inventer une histoire qui explique la scène décrite par le canon. Imaginer une histoire policière, d'amour, d'horreur, de science-fiction, de magie, un conte de fée, etc. • S'imaginer d'autres objets apportés, ou des personnages connus et/ou pris dans le manuel d'enseignement. • Exemple – <i>une histoire d'horreur. Situation: Louis/e apporte des souris à Julie/n. Voici mon histoire qui explique cela: Louis/e a des souris. Les souris ont des petits. Louis/e a beaucoup de souris. Elle / il met une annonce: Souris à donner. Julie/n répond à l'annonce. Il/elle prend 15 souris. Julie/n a un terrarium. Dans ce terrarium, il y a un serpent. Mais les souris s'échappent</i> • ... <p>Mise en rapport avec son propre univers ou avec d'autres textes comparables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aujourd'hui, qui frappe à la porte, et à la porte de qui? Mise en commun en classe (FR. 6C1 2a). • Recherche d'histoires célèbres où quelqu'un frappe à la porte de de quelqu'un (exemples: Marie et Joseph cherchant un abri (la Bible), Le Loup et les sept chevreaux (<i>Der Wolf und die sieben Geisslein</i> en allemand, un conte de fée populaire)

Conclusion

L'approche d'un produit culturel tel que le canon dans la double perspective de la musique et de la langue étrangère, comme toute situation «interculturelle», est un déclencheur de créativité et d'invention. Elle nous amène également à procéder avec plus de soin: l'enseignement musical peut déployer une attention accrue aux dimensions textuelles, et pour celui de langue, le recours à la musique trouve de nouvelles formes et une justification supplémentaire. Et pourquoi ne pas parler aussi de l'intérêt renouvelé, tant pour l'enseignant.e que pour les élèves, que ce produit culturel, grâce à cette double approche et à son ancrage dans le *Lehrplan 21*, peut susciter? Finalement, entonner et chanter un canon avec ses élèves constitue un moyen efficace et amusant pour faire naître dans la classe le sentiment que chacun et chacune d'entre nous compte.

Plus de ressources en ligne:

babylonia.ch > Numéro 3/2017 >

Article Hodel & Ineichen

- Quatre canons téléchargeables (Toc-toc, Les couleurs, Le bourdon, Bubble Gum)
- Objectifs de compétences Lehrplan 21 en rapport avec un canon
- Grilles de lecture

Bibliographie et sitographie

Conseil de l'Europe, **Divisions des langues vivantes** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Knuchel-Bossel, M. (2016). Le CECR au secondaire II: des descripteurs pour la littérature. *Enjeux pédagogiques*. HEP-BEJUNE, 18-21.

<http://www.lehrplan.ch/>
<http://doumdoumdoum.free.fr/index.php?page=quoi>
<http://musicienintervenant.pagesperso-orange.fr/Templates/canon.htm>
[http://www.chansons-net.com/\(chansons en canon\)](http://www.chansons-net.com/(chansons+en+canon))
<http://www.deezer.com/album/634997>
[http://www.musiques-buissonnieres.fr \(Swing mômes\)](http://www.musiques-buissonnieres.fr+(Swing+mômes))
<http://www.presses-idf.fr/Diapason-jaune-1.html>; <http://www.presses-idf.fr/Diapason-jaune-2.html>
<https://www.partitionsdechansons.com/partitions/themes/canon.html>
www.jardinalyse.com

«LIEDER»: COMPLÉMENT OU ERSATZ AU MOYEN D'ENSEIGNEMENT GENI@L A2?

Das Ziel dieses Artikels besteht darin, konkret zu zeigen, wie Lehrpersonen mit Liedern den Unterricht mit einem angegebenen Lehrmittel (*Geni@l A2* in der Roman-die) ergänzen oder dieses sogar ersetzen können. Lieder erlauben die Arbeit an allen Fertigkeiten mit konkreten Aufgaben und fördern Kommunikation, Kreativität und Motivation.

Zwei didaktische Sequenzen zeigen das konkrete Vorgehen mit Liedern im Unter-richt: die erste Sequenz (9. Harmos, Thema: Vergangenheit) ist eine Arbeit zum Lied „Nur für dich“ von den Wise Guys und führt zu einer kreativen Aufgabe, die den Gebrauch des Perfekts vertieft. In der zweiten Sequenz geht es um Medien (9. Har-mos), ein Thema, das sich rasant entwickelt hat und das im Lehrmittel auf eine sehr altmodische Art und Weise vorgestellt wird. Zwei Lieder von den Wise Guys („Mein neues Handy“ und „Früher“) werden benutzt und führen als Outcome zu einem ge-nerationsübergreifenden Interview, das den Gebrauch von Medien vergleicht.

● Sophie Sieber Meylan HEP-VD



Sophie Sieber Meylan est chargée d'ensei-gnement en didactique de l'allemand langue étrangère à la HEP Vaud et enseigne l'allemand au cycle 3 dans le Canton de Vaud.

Pourquoi utiliser des chansons?

Les chansons et les clips offrent un pa-nel d'activités extrêmement riche dans l'enseignement des langues et cultures. Les enjeux sont multiples: motivation, activités variées et diversifiées, culture, enrichissement lexical et/ou grammat-ical, compréhension, prononciation/ intonation, production, mais aussi amé-lioration du climat de classe, éveil d'émotions... Dans la pratique, nous observons cependant souvent que ces activités sont perçues comme accessoires et se limitent, la plupart du temps, à des activités de compréhension de l'oral travaillées sous forme de textes lacunaires.

Les chansons présentent pourtant de nombreux autres avantages dans un cadre scolaire, d'autant plus si elles peuvent être associées à un moyen d'en-seignement ainsi qu'aux plans d'études prescrits. Elles permettent de découvrir la culture germanophone tout en étant nettement moins chronophages que des lectures ou des films. Les supports au-dios, mais aussi audio-visuels, ouvrent à de multiples activités permettant de travailler toutes les composantes du Plan

d'études, et en particulier les quatre axes d'activités langagières. La variété du ré-pertoire musical permet de trouver systé-matiquement une chanson correspondant à l'un des thèmes du moyen en vigueur. Il est ainsi plus aisé de faire des liens et d'enrichir son enseignement tout en créant des séquences basées sur une tâche concrète et créative plutôt que sur des activités uniquement tirées des manuels utilisés dans les classes romandes.

Contexte et enjeux

L'enjeu de cet article va être de démontrer, par deux exemples de séquences didac-tiques concrètes (en lien avec les unités 3 et 4 de *Geni@l A2*)¹, comment l'utilisation de chansons peut venir compléter, voire parfois remplacer, le moyen d'enseigne-ment actuel et permet un enseignement dans une perspective actionnelle. Afin de mieux aider les enseignant.e.s à intégrer ces documents authentiques dans leurs classes, je propose, dans un tableau syn-thétique en annexe de l'article (p. 53), une liste de différentes chansons en lien avec les unités du manuel ainsi que des tâches pertinentes qui ont été, chacune, testées

¹ Séquences réalisées dans des classes de 9^e Harmos du secondaire 1 de deux des niveaux existant dans le Canton de Vaud, la voie pré-gymnasiale et la voie générale, niveau 1 (exigences de base).

en classe. Pour définir les séquences que je souhaitais développer ci-après, j'ai décidé de proposer des chansons différentes de celles que l'on trouve sur le site *Step into german* du Goethe Institut de San Francisco² – site qui fait, selon moi, référence pour quiconque recherche des idées, du matériel et des propositions concrètes de didactisation. Toutes les chansons traitées ci-après sont des *Wise Guys*: ce groupe allemand a la particularité de chanter *a cappella*, ce qui permet une bonne compréhension des paroles. De plus, le rythme est souvent moins rapide qu'avec d'autres artistes, les textes sont humoristiques et les thèmes et le vocabulaire sont adaptés à un niveau A2.

Critères de choix

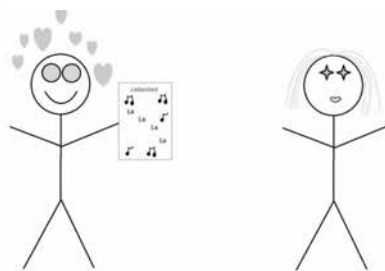
Il existe une immense variété de chansons que l'on peut exploiter en classe; le choix, par conséquent, dépend fortement des goûts de chaque enseignant-e et, surtout, des idées didactiques (activités, tâches, voire projets) qui naîtront à l'écoute de certains titres. Il ne s'agit dès lors pas de travailler systématiquement avec des artistes actuels auxquels les élèves pourraient s'identifier et dont la musique correspondrait aux goûts d'adolescents. Dans notre démarche, les élèves sont d'ailleurs régulièrement appelés à se positionner par rapport aux chansons: une forme ritualisée de «jugement» («*ich finde das Lied/das Video..., weil...»*) permet de développer un vocabulaire pour en évaluer la qualité (rythme, mélodie, paroles, vidéo...), mais aussi d'initier des élèves adolescent-e-s à l'argumentation. L'enjeu principal réside dès lors dans la découverte d'une variété d'artistes et surtout dans la tâche d'apprentissage proposée. Le travail musical qui peut être effectué sur le rythme, l'accompagnement ou le chant dépend des compétences musicales de l'enseignant.e. Les séquences proposées ci-après n'en traiteront d'ailleurs pas, ce travail étant, dans mon cas, délégué, dans la mesure du possible, aux enseignant.e.s de musique de mon établissement scolaire, notamment pour préparer la participation à des concerts organisés par les *Germanofolies*.³

Exemple 1: 9^eH, Geni@l A2, Einheit 3

La première séquence s'inscrit dans la troisième unité de *Geni@l A2*, qui traite du *Perfekt* à partir du *Tagebuch* d'une jeune fille en voyage à Vienne. Les élèves découvrent et travaillent, pour la première

fois dans leur apprentissage de l'allemand, ce temps verbal au travers de ce récit. Après avoir traité de la construction du *Perfekt* (*auxiliaires et participes passés réguliers et irréguliers*) de façon inductive, le moyen propose aux élèves de créer à leur tour un récit de voyage. Cette tâche est certes motivante, car les élèves peuvent présenter, sous forme écrite ou orale, leurs expériences sur un modèle donné, mais mériterait un travail plus fourni en amont: l'exemple fourni par ce journal intime n'est en effet, pour la plupart des élèves, pas suffisant pour s'approprier cette construction verbale.

Il faut donc idéalement varier les exemples d'utilisation de ce nouveau temps et permettre aux élèves de l'exercer, sous d'autres formes, afin de mieux les préparer à des tâches de production plus complexes. Je propose donc d'intégrer à cette unité du moyen d'enseignement romand (dorénavant MER) le vidéo clip *Nur für dich* des Wise Guys⁴. Dans cette chanson, le personnage central a réalisé des choses par amour sans être payé pour ses efforts. Les images de la vidéo soutiennent efficacement la compréhension. Avant le visionnement, des captures d'écran permettent de réactiver ou de présenter le vocabulaire. Il est aussi prévu de travailler sur le titre et la formulation d'hypothèses quant au thème traité afin d'anticiper d'éventuelles difficultés. On peut viser une compréhension globale (*Quel est le problème du chanteur?*) soutenue par le clip et/ou sélective en demandant aux élèves de remettre les activités faites par le chanteur dans le bon ordre.



Les élèves sont amené-e-s à se prononcer quant à la musique et à la vidéo (*Wie findet ihr das Lied? Wie findet ihr das Video? Warum?...*). Il est aussi possible de systématiser la conjugaison en travaillant sur les formes verbales présentes dans le texte de la chanson.

Le vrai *outcome* réside cependant en la création d'un couplet pour expliciter tout ce que l'on a fait personnellement pour quelqu'un sans forcément en être récompensé. Les élèves choisissent ce qui leur parle: parents, frères et sœurs, amis,

La variété du répertoire musical permet de trouver systématiquement une chanson correspondant à l'un des thèmes du moyen en vigueur.

Travail lexical et de compréhension à partir des images du clip: exemple de capture d'écran



² http://www.goethe.de/ins/us/saf/prj/stg/enindex.htm?wt_sc=stepintogerman

³ <http://www.germanofolies.ch>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=oX-tivDOjKEU>

animaux domestiques, enseignant-e-s, et utilisent le même schéma que la chanson («*Nur für dich habe ich/bin ich...*» (à x reprises), *aber trotzdem hast du/bist du...*») ainsi que les moyens de référence pour leur création et le finalisent avec une illustration (dessins ou photos).

Production de Niels, élève de 9^e H



Für meine Meerschweinchen

Nur für euch habe ich keinen Hard Rock mehr in meinem Zimmer gehört.

Nur für euch habe ich Endivien gekauft.

Nur für euch habe ich jede Woche euren Käfig geputzt.

Nur für euch habe ich Unkraut gepflückt.

Aber trotzdem habt ihr nie gesprochen!⁵



Les différents travaux sont ensuite exposés et chaque élève peut découvrir et commenter, selon des critères donnés, les différentes productions. Cette séquence donne aux élèves une opportunité supplémentaire d'observer la formation du *Perfekt* et de l'exercer tout en s'identifiant à un thème et en développant leur créativité. Le rythme relativement lent, les paroles claires et amusantes et le clip illustrant parfaitement le texte permettent une bonne compréhension en travaillant uniquement à partir du document audiovisuel.

Exemple 2: 9^eH, Geni@l A2, Einheit 4

Le deuxième exemple concerne l'unité 4, qui traite du thème des *Medien*. Les évolutions dans ce domaine étant importantes, le moyen s'est démodé rapidement et il devient difficile de l'utiliser dans les classes; de nombreuses parties sont par conséquent à remplacer par des documents plus actuels et authentiques. Les deux sujets grammaticaux liés au thème sont le comparatif et les verbes de modalité (au présent et au prétérit). Afin de mettre en place tous ces éléments, j'ai choisi de travailler, en sus d'un sondage actuel sur l'utilisation des médias par les jeunes, sur la base de deux chansons. Tout d'abord, une chanson des Wise Guys, *Mein neues Handy*⁶, permet de discuter de toutes les fonctionnalités actuelles des smartphones («*mit dem Handy kann man...*»), de l'utilisation que les jeunes en font («*mit dem Smartphone mag ich.../ich darf nicht.../ich muss...*»). A nouveau, le clip vidéo étant très parlant, on peut travailler d'abord en utilisant uniquement le visuel et en supprimant le son pour activer le vocabulaire, puis utiliser les paroles en compréhension globale.

Un sondage est ensuite réalisé dans la classe afin d'avoir une idée de l'utilisation des smartphones (*Wie wichtig...?, Wie lange...?, Lieblingsapp?...?*); les avantages et les inconvénients, voire les dangers, sont également discutés (parfois en langue de scolarisation avec les élèves ayant plus de difficultés ou selon la tournure que prennent les débats). Dans la chanson, quelques applications «originales» sont proposées (par exemple: une application surveillant le réfrigérateur et faisant la liste des courses, une autre contrôlant l'utilisation de gaz et d'électricité dans la maison ou encore faisant du repassage...) et un travail créatif en groupes pourrait donc être imaginé afin que les élèves inventent, illustrent et promeuvent une nouvelle application.

Pour traiter des points grammaticaux de l'unité (*Komparativ und Modalverben im Präteritum*) en lien avec les médias, une deuxième chanson, *Früher*⁷, à nouveau des Wise Guys, est didactisée et proposée aux élèves. Il s'agit d'abord, en collectif, de réfléchir et de reformuler, de façon simplifiée, des affirmations de leurs parents, voire de leurs grands-parents quand ils parlent d'«avant», situation bien connue de chaque élève. Le texte de la chanson³ est cette fois tout d'abord travaillé, en compréhension de l'écrit, afin de repérer et d'illustrer les différences mentionnées (les faits historiques évoqués, comme par exemple la guerre froide, sont explicités brièvement) et comment ces différences sont exprimées avec le comparatif (*früher, besser, reicher, ärmer...*). Ensuite, l'écoute de la chanson permet aux élèves, en fin de première séquence, de donner leur avis quant à la musique (*Passt die Musik zum Text?*).

Suite à cette lecture et à l'écoute de la chanson, l'*outcome* réside en la création, en groupes, d'un questionnaire pour les parents et/ou grands-parents afin d'utiliser le comparatif (*Was war früher besser? und Was konnte/durfte/musste man (nicht) machen?*) dans le contexte réel d'une interview intergénérationnelle et, surtout, de présenter ensuite les résultats en langue cible. Les questions peuvent varier de groupes en groupes et être rédigées dans les deux langues. En effet, selon les connaissances en allemand des parents et grands-parents, les élèves ne pourront pas faire leur interview en langue cible. De plus, pour faire écho à l'authenticité de la tâche de l'interview dans les familles, il semble plus cohérent de formuler les questions en français. La terminologie

5 <https://vimeo.com/164089709>

6 <https://www.youtube.com/watch?v=86CDyHBBXPM>

7 <http://wiseguys.de/songtexte/details/frueher/>

utilisée pour la présentation des résultats est élaborée en collectif («*Früher war/waren.../Man konnte/durfte (nicht).../Es gab kein...*» etc.) et ces résultats sont commentés à l'aide de mêmes structures que pour l'argumentation («*Das finde ich..., weil...*»).

Conclusion

Chaque unité de *Geni@l* peut être ainsi complétée, voire remplacée, par des chansons. Le moyen d'enseignement reste bien entendu utile comme fil rouge: il donne les thèmes lexicaux et grammaticaux à traiter afin que les élèves aient un bagage commun en fin de scolarité et atteignent les objectifs déterminés par le plan d'études. Le moyen d'enseignement en vigueur s'est cependant considérablement démodé; il manque notamment de documents authentiques et de tâches complexes. Les chansons sont donc un apport bienvenu et permettent la création de tâches pertinentes et contextualisées pour les élèves. Chacun.e peut y exprimer ses goûts et intérêts et il est plus aisé de proposer des activités correspondant aux différents types d'apprenant.e.s. Les activités présentées ci-avant sont bien sûr transférables dans d'autres conditions que celles du canton de Vaud et sont utilisables avec tout public. Il est possible en effet de faire varier les formes de travail, la longueur des productions, les moyens de référence utilisés, mais aussi le poids mis sur la forme pour que les enseignant.e.s puissent adapter les tâches à leurs élèves et selon le temps à disposition. Traitant essentiellement de contenus qui sont proches des élèves et pouvant dès lors les intéresser, les séquences les motivent davantage. Les expérimentations que nous avons réalisées dans diverses classes ainsi que le retour des élèves sont positifs tant au niveau de l'engagement que des résultats; c'est pourquoi j'encourage les enseignant.e.s à poursuivre cette voie musicale riche et dynamisante.

Bibliographie

Esa, M. (2014). *Wise Guys: Die Lieder der Band im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Koch, Ch. (2004). *Deutsch lernen mit den «Prinzen»*. Chansons pop en cours d'allemand. Nantes: CRDP.

Svaton, P. (2001). *Zur Relevanz und Einsatzbarkeit von Liedern im DaF-Grundschulunterricht, Fragebogen für*

Liste de chansons en lien avec le moyen d'enseignement Geni@l A2, par unité et projet

Geni@l A2 : unités	Chansons	Tâches
1: Freundschaft	Deine Freunde: Einfach klein sein ⁸ Wise Guys: schönen guten Morgen	Présenter les activités de la semaine que les élèves apprécient, celles qu'ils doivent/veulent/aimeraient... faire. En lien avec le début de l'année scolaire, présenter son quotidien.
2: Städte	H. Grönemeyer : <i>Bochum</i> Wise Guys: Köln ist einfach korrekt Die Toten Hosen: Meine Stadt Seed: <i>Dickes B</i>	Commenter différentes vidéos et situer des villes germanophones (<i>Wo liegt die Stadt? Was gibt es in der Stadt? Was kann man hier machen?...</i>) pour finalement présenter une ville de son choix (situation, monuments, activités, justification...).
3: Vergangenheit	Wise Guys: <i>Nur für Dich</i>	Nouveau couplet de chanson.
4: Medien	Wise Guys: <i>Mein neues Handy</i> Wise Guys: <i>Früher</i>	Sondage sur l'utilisation des smartphones. Création d'une application originale. Interview intergénérationnelle concernant les médias.
6: Sport	Sportfreunde Stiller: 54, 74, 90	En lien avec des événements sportifs, comparer des équipes et faire des pronostics.
7: Aussehen/Mode	Joris: <i>Herz über Kopf</i> Mark Foster: <i>Bauch und Kopf</i>	Comprendre des expressions idiomatiques en lien avec les parties du corps.
8: Essen und Trinken	Deine Freunde: <i>Schokolade</i> Wise Guys: <i>Chocolate Chips Cookies</i> ⁹	Décrire ce que l'on peut souhaiter dans un pays de Cocagne. Présenter une spécialité culinaire.
9: Gefühle	Tempeau: <i>Schöner Tag</i>	Décrire une journée réussie, si...
12: Wohnen	Alexander Knappe: Weil ich wieder zu Hause bin Peter Fox: <i>Haus am See</i> ¹⁰	Présenter des lieux où l'on se sent bien. Décrire un lieu, une maison ou une pièce que l'on apprécie et pourquoi.
13: Taschengeld	Die Prinzen: Geld ist schön et Millionär Cro: Einmal um die Welt	Argumenter pour son argent de poche.
14: Stereotypen	Basta: <i>Deutsche</i> Die Prinzen: <i>Deutschland</i> ¹¹	Se questionner sur le thème : Hymne oder Anti-Hymne? S'interroger sur les représentations et stéréotypes sur un/son pays.

⁸ Toutes les chansons indiquées en gras sont didactisées sur le site *Step into German* mentionné dans la note 2.

⁹ Pour approfondir l'exploitation didactique des chansons de ce groupe, voir notamment Esa (2014).

¹⁰ Propositions de didactisation: <https://www.goethe.de/mmo/priv/5761512-STANDARD.pdf> et <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2009/haus-am-see-e-daf-info-2009-10.pdf>

¹¹ Pour des exemples de didactisation à partir de ce groupe, voir notamment Koch (2004).

Deutschlehrer. Ein Konferenzbeitrag. <http://docplayer.org/26595246-Zur-relevanz-und-einsatzbarkeit-von-liedern-im-daf-grundschulunterricht-fragebogen-fuer-deutschlehrer-ein-konferenzbeitrag.html>

Wiesnerova, K. (2008). *Musik und Lieder im Deutschunterricht*. (Diplomarbeit). Brunn: Masarykuniversität. https://is.muni.cz/th/105398/pedf_m/Diplomarbeit_-_Musik_und_Lieder_im_Deutschunterricht.pdf

LA GRAMMAIRE À TRAVERS LA CHANSON — WIEVIEL, WIE, WANN?

Comme le rapportent de nombreux professeurs et collègues, il est de plus en plus difficile de gagner des élèves pour le français et d'enseigner cette langue – surtout la grammaire. Comment rendre (encore) plus efficace son enseignement/apprentissage? L'enseignement de la grammaire a-t-il encore un sens, et si oui, sous quelle(s) forme(s)? Comment «optimiser les processus d'acquisition» (Thurmair, 2010: 357)? Par quels processus les apprenants acquièrent-ils les savoirs et les savoir-faire grammaticaux? Mais surtout, comment parvenir à les motiver encore pour la langue? Nous pensons que l'utilisation de la chanson en classe de langue représente une excellente opportunité car elle peut agir comme «déclencheur de fête». Nous présentons un exemple concret de travail avec et autour de la chanson «Si», écrite par Jean-Jacques Goldman et interprétée par ZAZ.

● Christa Satzinger Uni Klagenfurt & Hochschule Luzern



Christa Satzinger studierte Lehramt Anglistik, Romanistik und Germanistik in Salzburg, Reims und Klagenfurt, und ist an der Universität Klagenfurt, sowie an der Hochschule Luzern

tätig. Sie ist im Vorstand der APFA (Association des professeurs de français en Autriche) und bietet Lehrerfortbildungen a Pädagogischen Hochschulen an. Preisträgerin für innovative Lehre, Chevalier dans l'ordre des palmes académiques.

La grammaire et la chanson

Lieder, in unserem Fall französische Chansons, bringen primär ein nicht sprachliches Universum in den Unterricht und sollen natürlich, wie Michel Boiron¹ betont, un «déclencheur de fête» für den Spracherwerb sein. Sie gehören aber auch zur Gruppe der «Medien prozessorientierter Sprachbegegnung» und konstituieren somit, wie Badstübner-Kizik es nennt, einen gewinnbringenden «Mehrwert» für den Fremdsprachenunterricht. Zudem sind die Lerneinheiten zeitlich begrenzt und somit werden «authentische Ausschnitte aus der Kultur der Fremdsprache [...] ortsunabhängig fassbar und erlebbar» (Badstübner-Kizik, 2007: 19).

Dank Videoclips, Blogs und Apps auch außerhalb der Schule bekommen die Lernenden laufend Impulse in der Fremdsprache, was sich positiv auf das Hörverstehen im Unterricht auswirkt. Diese Kompetenz bildet ja die Basis des Spracherwerbs und besteht gemäss Mischke (2017: 2) aus zwei Akten – dem Hören und Verstehen, d.h. der «akustischen Aufnahme» sowie der «kognitiven Verarbeitung des Gehörten».

Die Lernenden müssen also so weit gebracht werden, dass sie so genannte «Verstehensinseln» (*ibid.*: 3) bilden können – und diese Inseln können sehr wohl auch die Grammatik umfassen.

Voraussetzung hierfür sind passende Liedtexte, denn gerade «l'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, soutiennent l'intérêt ou au contraire font décrocher l'attention» (Desmons, 2013: 28).

Un exemple concret: Si

Jean-Jacques Goldman hat die wunderschöne Ballade «Si» für die Sängerin ZAZ² geschrieben, nachdem die Künstlerin ihm von ihrem sozialen Engagement für Colibris berichtet hatte, der Bürgerbewegung, welche eine ökologische und humane Menschheit zum Ziel hat.

Mise en train

Objectifs:

- > Über karitative Engagements sprechen können
- > Träume ausdrücken können, Wünsche, das Irreale benennen können
- > Si-Sätze mit *imparfait* und *conditionnel* bilden können

Kurzes Brainstorming zum zentralen Thema des Chansons zur «Bildung einer Erwartungshaltung» (Mischke, 2017: 6), mit Hilfe eines «filet à mots»:

Der Themenbereich «associations caritatives» wird mit dickem Filzstift in die Mitte eines Plakats geschrieben und eingekreist, Aufgabe der Schüler ist es nun, ausgehend von diesem Themenbereich ein Vokabelnetz zu erstellen, d.h. also passende Teilbereiche rund um diesen Themenbereich zu gruppieren und diese so genau wie möglich zu definieren. Es dürfen hierfür alle Wortarten, also Substantive, Adjektive, Verben, etc. verwendet werden.

Beispiel: Associations caritatives

Mögliche Antworten für dazugehörige Themenbereiche: *Emmaüs, Médecins sans Frontières, Restos du Cœur* etc.

Mögliche Präzisionen zu *Médecins sans Frontières*: *aider les malades, travailler dans le tiers monde, construire des hôpitaux, fournir des médicaments...*

Première écoute

Dann erfolgt eine erste Hörverstehensübung, wobei hierfür der Videoclip verwendet werden soll, da das Bild das Hörverständnis erleichtert. Es geht hier in erster Linie – ganz im Sinne von Michel Boiron – um ein Eintauchen in die Musik, die Kultur, die Thematik.

Die Lernenden machen anschliessend eine Assoziationsübung: Sie bekommen 4 rote Kärtchen mit 4 Themenbereichen und sollen die entsprechenden Begriffe auf den grünen und gelben Kärtchen mit diesen Themenbereichen assoziieren:

Rote Kärtchen: Dieu – ville – gens – nature

Zur Verfügung stehen folgende Verben auf grünen Kärtchen:

faire des prières – fleurir – arroser – rire – labourer les champs – manger – semer

Folgende Substantiva auf gelben Kärtchen:

anonymat – chantier – déchets – pollution – jardin – utopies – graines – olivier – bonheur – bœufs – fruits – ciel

Nach dem erstmaligen Anhören des Liedes versuchen die Lernenden, mit dem vorliegenden Wortmaterial die Botschaft des Chansons zu resümieren.

In der zweiten Übung fließt die eigentliche Grammatikübung ein. Die Schüler bekommen die ersten zwei Strophen des Chansons (www.songtexte.com/songtext/zaz/si-73a9ca21.html)³ als Lückentext und sollen nun die entsprechenden Formen des *imparfait* bzw. des *conditionnel I* einsetzen..

1 Alle Zitate von Michel Boiron stammen von der Internetseite http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch chansons.pdf

2 Mit bürgerlichem Namen Isabelle Geffroy, der Name ZAZ „repräsentiert den ewigen Zyklus“, Z und A bilden ja jeweils Anfang und Ende des Alphabets, mehr Informationen hierfür unter: <https://www.welt.de/kultur/musik/article10126972/Unter-dem-Namen-ZAZ-verbirgt-sich-die-naechste-Piaf.html>

3 Autorisierung durch Réserves, S.A.R.L.

Si – ZAZ (2013). paroles de Jean-Jacques Goldman

Si j'..... (être) l'amie du bon Dieu.

Si je.....(connaître) les prières.

Si j'.....(avoir) le sang bleu.

Le don d'effacer et tout refaire.

Si j'.....(être) reine ou magicienne,
princesse, fée, grand capitaine, d'un noble régiment.

Si j'.....(avoir) les pas d'un géant.

Je..... (mettre) du ciel en misère,

Toutes les larmes en rivière,

Et.....(fleurir) des sables où file même l'espoir

Je.....(semer) des utopies, plier serait interdit,

On ne.....(détourner) plus les regards.

Si j'.....(avoir) des mille et des cents,

Le talent, la force ou les charmes,

Des maîtres, des puissants.

Si j'.....(avoir) les clés de leurs âmes.

Si je.....(savoir) prendre les armes,

Au feu d'une armée de titans.

J'..... (allumer) des flammes,

Dans les rêves éteints des enfants.

Je.....(mettre) des couleurs aux peines.

J'.....(inventer) des Éden.

Aux pas de chances, aux pas d'étoiles, aux moins que rien

Chansons sind eine erfrischende Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht.

Bibliographie

Badstübner-Kizik, C. (2007). Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, G. (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Inhalts- und lernorientiert*, Band 12. Frankfurt a. Main: Lang.

Desmons, F. (2013). *Enseigner le FLE: pratiques de classe*. Guide Belin de l'enseignement. Paris:Belin.

Dombrowsky, J. (2010). *Unter dem Namen ZAZ verbirgt sich die nächste Piaf*. <https://www.welt.de/kultur/musik/article10126972/Unter-dem-Namen-ZAZ-verbirgt-sich-die-naechste-Piaf.html>

Mischke, C. (2017). Hören – Verstehen – und dann? *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. Hörverstehen. 145, 2-8.

Thurmair M. (2010). Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu?, In: Habermann, M. (Hrsg.). *Thema Deutsch, 11, Grammatik wozu?* Stuttgart: Duden, pp. 357-371.

Boiron, M. http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchchansons.pdf (11. 6. 2017)

ZAZ (2013). *Si*. <https://www.youtube.com/watch?v=W4DTYmmTsyQ>

Deuxième écoute

Anschließend wird das Chanson nochmals vorgespielt, um eventuelle Fehler selbst zu korrigieren und die Ergebnisse zu vergleichen, wobei sich neben dem Frontalunterricht auch die Arbeit mit Smartphone, Tablet oder PC eignet. (Mischke, 2017: 4).

Grammaire

Anhand der Beispiele aus dem Chanson können beliebige hypothetische Si-Sätze gebildet werden: *Si j'étais l'amie du bon Dieu, qu'est-ce que je ferais?*

Expression orale, et/ou écrite

Um die grammatischen Strukturen noch weiter zu vertiefen, eignet sich die Übung des «Portrait chinois». Die Lernenden bekommen eine Liste von Fragen, die sie

sich gegenseitig stellen müssen: *Si tu étais le/la maire de ta ville, que ferais-tu pour les jeunes? Comment aiderais-tu les sans-abris? etc.* Anschließend werden die Resultate in der Gruppe vorgestellt: *S'il/si elle était maire, il/elle...*

Diese Übung lässt sich natürlich auch in Form eines Schreibauftrages ausführen.

Fazit

Chansons sind eine erfrischende Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht. Das Chanson kann – im Sinne von Michel Boiron «avec le souci du respect du travail accompli par les artistes» – eine gute Möglichkeit sein, die Lernenden zu motivieren, Grammatik auf unterhaltensame Weise zu vertiefen und «donner envie d'apprendre».



APPRENDRE LES LANGUES AVEC LA COMÉDIE EN MUSIQUE: POÉSIE, HUMOUR ET SCÈNE

Das Thema dieses Artikels ist eine kritische Einschätzung des musikalischen Theaters, insbesondere des komischen Genres als Quelle für authentische Dokumente im Fremdsprachenunterricht. Nach einer theoretischen und methodologischen Einführung werden vier Auszüge aus musikalischen Werken in den vier in der Schweiz am meisten unterrichteten Sprachen und Kulturen beispielhaft vorgestellt: Rossinis *L'italiana in Algeri* für das Italienische, Lehárs *Die Lustige Witwe* für das Deutsche, Offenbachs *La Vie parisienne* für das Französische und *Shall we dance* der Brüder Gershwin für das Englische. Alle ausgewählten Stücke haben das Thema sprachlicher oder kultureller Unterschiede zum Thema und eignen sich somit unter anderem für interkulturelle Aktivitäten.

Les possibilités offertes par l'utilisation de la musique (notamment de la chanson) en classe de langue et culture étrangère sont riches et nombreuses. Cette contribution¹ s'intéressera à un genre musical particulier: le théâtre en musique (opéra, opérette, *musical*, *Singspiel*, etc.). Genre apparenté à la chanson et au théâtre, forme d'art transversale, interdisciplinaire et variée parce qu'elle intègre jeu, scène, texte, musique, chant, récitation, cette forme artistique gagnerait, à mon avis, à être exploitée davantage dans l'enseignement des langues et cultures étrangères, pour ses potentialités à la fois musicales, discursives et théâtrales.

Dans ce texte, je présenterai brièvement une sélection de ce corpus (sans pouvoir entrer dans les détails d'une didactisation) qui pourrait être utilisé avec des objectifs linguistiques et culturels dans des classes de langue et culture étrangère, notamment à un niveau gymnasial et universitaire. Après une brève introduction théorique et méthodologique, je présenterai quatre extraits d'œuvres produites dans les principales langues étrangères enseignées en Suisse (italien,

allemand, français et anglais), choisis, notamment, parce qu'ils thématisent la présence de l'altérité (linguistique ou culturelle)².

1. Avec quels objectifs traiter ces pièces en classe de langue et culture?

Les représentations mélangeant théâtre et musique font partie de ce que Byram (1999: 111) appelle les «productions intellectuelles et créatives», qui incluent également la littérature et d'autres formes artistiques comme la chanson, le slam, le rap, les productions cinématographiques, les BD, les productions numériques diverses, etc. Leur importance en classe de langue et culture étrangère est essentielle pour leur richesse linguistique, (inter)culturelle et littéraire, et parce qu'elles peuvent susciter la motivation des élèves. Tous ces documents peuvent être utilisés avec des objectifs divers que je rassemble, ci-après, en trois catégories.

D'abord, depuis l'approche communicative, les manuels de langue et culture intègrent régulièrement la chanson, la poésie, de courts extraits de romans ou de

Chiara Bemporad ●
HEP Vaud



Chiara Bemporad est professeure formatrice à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud.

Formée à la recherche en acquisition des langues étrangères, notamment à l'École de Français langue étrangère de l'Université de Lausanne, où elle a soutenu son doctorat, elle est l'auteure de diverses publications en didactique des langues et cultures étrangères, surtout en français langue étrangère et seconde.

pièces de théâtre, et les enseignants eux-mêmes sont invités à enrichir leurs séquences didactiques par l'apport d'autres documents de ce type qui peuvent être utilisés avec des **objectifs communicatifs**, soit afin de développer des activités langagières de *réception* écrite ou orale soit en lien avec des tâches de *production* plus ou moins créatives (imaginer la suite du texte, s'il s'agit d'un extrait de texte narratif, commenter de façon subjective un sentiment verbalisé dans un poème ou une chanson, comparer ce document à d'autres, similaires par leur genre et/ou contenu, etc.).

Deuxièmement, de tels documents peuvent également être utilisés avec des **objectifs culturels**, dans le sens qu'on peut les appréhender en tant qu'objets symboliques faisant partie de la société et de la culture cible, comme objets de discours, de représentations, de références communes: les grands écrivains, compositeurs, chanteurs, peuvent être étudiés également à travers des textes qui parlent d'eux (extraits de films, articles, extraits de manuels, paratextes, etc.) ou des «objets sémiotiques secondaires», expression utilisée par Louichon (2015) pour définir les réécritures, les actualisations, les adaptations et transpositions sous différentes formes d'un texte de référence considéré comme «patrimonial». Les productions intellectuelles et créatives sont ainsi considérées pour leur contenu culturel et, grâce à ces détournements discursifs, elles peuvent être abordées aussi à des niveaux de langue peu élevés. Enfin, ces textes, notamment les textes à caractère littéraire, peuvent être traités en visant des **objectifs spécifiquement littéraires**. Il s'agit en particulier des activités de lecture suivie d'une œuvre intégrale (roman, pièce théâtrale, recueil de nouvelles) dans une séquence didactique longue prenant plusieurs périodes. Pendant cette lecture, l'enseignant-e peut alterner des tâches et activités diverses (de compréhension, mais également d'expression orale ou écrite, d'analyse, ainsi que des activités créatives de mise en scène, récitation et interprétation). Il/elle poursuit (ou devrait poursuivre) des objectifs visant à développer la compétence de lecture littéraire et la compréhension de cet objet comme production historique, sociale et artistique.

Les pièces de théâtre en musique pourraient être traitées en visant l'un (ou

plusieurs) de ces trois objectifs: il est tout à fait possible de travailler avec un extrait d'opéra dans une séquence communicative, ou de parler de Mozart, Verdi, Bizet ou Britten comme des auteurs de productions culturelles qui font partie du capital culturel de la langue-culture enseignée. Les opéras sont d'ailleurs le plus souvent des objets sémiotiques secondaires qui pourraient être évoqués dans une séquence longue de lecture d'un texte littéraire (pensons par exemple aux drames de Shakespeare, de Scott ou de Hugo mis en musique par Verdi, Rossini ou Donizetti).

Dans cet article, je proposerai quatre extraits qui peuvent être travaillés notamment avec des objectifs communicatifs: des morceaux courts qui peuvent être traités en une à trois périodes, mais qui pourraient également devenir l'objet de séquences plus longues et complexes, selon le niveau et l'intérêt des élèves, en poursuivant des objectifs (inter)culturels et/ou spécifiquement littéraires.

2. Théâtre en musique: de quoi parle-t-on?

Les langues et cultures étrangères enseignées dans le système scolaire suisse se sont distinguées pour leurs productions culturelles et littéraires liées au théâtre musical. Née à Florence au XVII^e siècle par la collaboration d'écrivains et de compositeurs, cette forme d'art mariant musique et poésie, chant et scène, s'est rapidement développée au XVIII^e siècle en France, dans l'Empire des Habsbourg et en Angleterre. Si les tragédies en musique, notamment composées en langue italienne (*opera seria*) ou française (tragédie-lyrique) sont considérées comme des genres «nobles» pour leur côté sérieux, le côté comique de l'opéra a rencontré un succès populaire indiscutable et suscité un dynamisme expressif des plus féconds. C'est sur ces genres relevant de la comédie que je me focaliserai ici et que j'appelle de façon générale comédie en musique. Bien que des différences existent entre l'*opera buffa* italien, le vaudeville et l'opérette française, le *Singspiel* allemand et la *musical comedy* de langue anglaise, ces comédies mises en musique ont des éléments en commun qui permettent de les traiter conjointement dans une optique d'intégration des langues et d'approche plurielle: elles sont caractérisées par la présence de l'humour (de

mots, de situation, de jeu théâtral), par une légèreté des arguments et des personnages, par une musique joyeuse dans sa complexité. Par ailleurs, en raison de diverses interrelations que les compositeurs nouaient entre eux, des influences et intertextualités entre ces différents genres n'ont cessé de se produire. Ceci permet des rapprochements, des renvois et des réflexions sur la richesse de la mobilité et des échanges entre personnes et productions culturelles.

3. Apprendre par le comique chanté

Je présente ici quatre exemples venant de productions musicales en différentes langues qui couvrent deux siècles d'histoire culturelle: de Rossini (avec *L'Italiana in Algeri* de 1812) à *Shall We Dance* de George et Ira Gershwin (1937) en passant par *La Vie parisienne* de Jacques Offenbach (1866) et *Die lustige Witwe* de Franz Lehár (1874). Le choix de ces extraits réside notamment dans une forme linguistique relativement simple, adaptée pour des apprenant.e.s à partir d'un niveau A2-B1 (sinon plus tôt) et dans le fait qu'ils touchent à des thématiques d'altérité linguistique et culturelle.

3.1. Le stéréotype de l'Italien: *dee dormire mangiare e bere*

Comme premier exemple, j'aborderai un extrait d'un *opera buffa* italien de Giacchino Rossini, *L'Italiana in Algeri* (1812). Comme son titre l'indique, il traite d'une fille (Isabella) capturée par des corsaires algériens pour devenir esclave du sultan Mustafâ. À travers ruses et charmes, elle arrive à s'enfuir avec les autres esclaves italiens, parmi lesquels se trouvent son amant (Lindoro) et son autre soupirant (Taddeo). Dans l'extrait, les deux hommes, alliés malgré eux, communiquent à Mustafâ, également éperduement amoureux d'Isabella, que la jeune femme lui a conféré le titre honorifique (inventé) de *Pappataci*. Elle veut ainsi l'inviter à une fête en son honneur où il devra montrer qu'il ne s'intéresse à rien d'autre qu'à manger, boire et dormir. C'est pendant cette «cérémonie» que les Italiens comptent prendre la fuite sous les yeux du Sultan.

La scène choisie, très connue et considérée comme un chef d'œuvre du comique à l'italienne, est un trio où les deux Italiens expliquent au Sultan en quoi consiste

Ces comédies mises en musique ont des éléments en commun qui permettent de les traiter conjointement dans une optique d'intégration des langues et d'approche plurielle: elles sont caractérisées par la présence de l'humour (de mots, de situation, de jeu théâtral), par une légèreté des arguments et des personnages, par une musique joyeuse dans sa complexité.

ce titre: *Fra gli amori e le bellezze, / fra gli scherzi e le carezze, dee dormire, mangiare e bere, / ber, dormire, e poi mangiar*. Mode de vie auquel Mustafâ se montre bien content d'adhérer (*Bella vita!.. oh che piacere! Io di più non so bramar*).

Le vocabulaire et la syntaxe de ce morceau sont élémentaires, accessibles à partir d'un niveau A1. Mis à part la troncature des voyelles finales des verbes infinitifs, propres au style poétique, et l'emploi du verbe *bramare*, soutenu, tout se prête à être compris sans étayage. Dans le trio chanté, la superposition des voix ne gêne pas la compréhension, au contraire, elle la facilite: les verbes *mangiare*, *dormire* et *bere*, sont répétés plusieurs fois. De plus, cette scène caricaturale est normalement chantée et jouée avec emphase et verve et le tempo et le rythme rapides de la musique peuvent facilement être appréciés par un public jeune et de non connaisseurs.

Par ailleurs, la thématique permet un travail interculturel sur les stéréotypes: on pourrait par exemple imaginer de travailler d'abord les stéréotypes de différents pays à l'aide de photos, d'affiches, de vidéos ou slogans publicitaires où l'on peut évoquer entre autres l'image de l'Italien comme celui qui aime la *dolce vita*, riche de plaisirs, notamment culinaires et féminins. Le *Pappataci* de Rossini serait donc une incarnation de ce stéréotype. Toutefois, les élèves pourront comprendre le deuxième degré du stéréotype, car il est utilisé comme un prétexte qui vise à ruser le Sultan (et qui suscite immanquablement l'hilarité du public). Cette scène peut donc permettre des activités de visionnement, de compréhension, et de production tout en exploitant les stéréotypes comme sources de créativité et d'humour.

Ces textes poétiques possèdent également une valeur ajoutée apportée par la musique et la scène, deux éléments dont on ne peut pas, à mon sens, faire l'économie à l'ère du numérique, qui permet un accès très facile à de nombreux documents.

3.2. Le stéréotype du Parisien: *Dann wird champagnisiert, und häufig pomponiert*

Le deuxième extrait est tiré d'une des opérettes allemandes les plus connues: *Die Lustige Witwe (La veuve joyeuse)* de Franz Lehár (1874). Hanna Glawari, veuve d'un riche banquier, arrive à Paris où elle est accueillie par la haute société et convoitée par de nombreux jeunes hommes. Comme dans l'opéra de Rossini, la protagoniste est une étrangère, originaire du petit état (inventé) de Pontevedro. Cette étrangeté est thématisée à plusieurs reprises dans l'œuvre. Par exemple dans l'extrait choisi où le comte Danilo, diplomate pontévédrien et ancien amant d'Hanna, chante les beautés et les plaisirs du cabaret parisien *Chez Maxim* et, avec lui, les stéréotypes liés à Paris et aux coutumes françaises de l'époque. Après une première partie, où il se plaint de la paperasse et des ennuis liés à son métier de diplomate (*Vaterland du machst bei Tag / Mir schon genügend Müh und Plag!*), il se réjouit de passer ses soirées et ses nuits chez Maxim (*Da geh ich zu Maxim / Dort bin ich sehr intime*) où des jeunes filles légères lui font oublier sa chère patrie (*Sie lassen mich vergessen / Das teu're Vaterland!*).

Par des vers et rimes simples, le jeune homme, bon vivant, décrit les usages de boire du champagne et de se pomponner avec deux mots renvoyant au français: *Dann wird champagnisiert und häufig pamponiert*. L'humour de ces expressions pourrait facilement être compris par des élèves francophones, par exemple. Ici également, une activité interculturelle sur les stéréotypes pourrait être envisagée à côté d'un travail sur la langue et la poé-

sie, par exemple en lien avec l'image du Français dans le monde germanophone qui pourrait faire écho à l'image de l'Allemand dans la culture francophone.

3.3. «Nous venons de tous les pays du monde»

Le troisième extrait est un morceau choral tiré de l'opérette de Jacques Offenbach *La vie Parisienne* (1866), qui raconte avec légèreté et humour les péripéties de jeunes Parisiennes et Parisiens de toutes les classes sociales qui accueillent (et profitent), dans une ambiance festive, des nombreux étrangers venus s'amuser dans la Ville lumière. Ce chœur du final du premier acte est composé par la masse de touristes qui chantent dans un tourbillon caractéristique du compositeur du Can-Can: «nous venons, arrivons de tous les pays du monde, par la terre ou bien par l'onde. Italiens, Brésiliens, Japonais, Hollandais, Espagnols, etc.». Verbes au présent, liste de nationalités, vocabulaire relativement simple, la langue est accessible à des niveaux A. Le deuxième couplet peut être également intelligible pour un public débutant avec un étayage:

*On accourt, on s'empresse,
pour connaître, ô Paris,
pour connaître l'ivresse
de tes jours, de tes nuits.
Tous les étrangers ravis
vers toi s'élancent Paris!
Nous allons chanter,
nous allons crier,
nous allons souper,
nous allons aimer,
oh! Mon dieu, nous allons tous
nous amuser comme des fous.*

Cet extrait se prête également à traiter des contenus culturels: l'importance de Paris au XIX^e siècle, le début du tourisme et de la mobilité internationale de masse, Paris vu par les yeux des étrangers: poésie et interculturel permettent plusieurs exploitations de ce morceau à la musique vive et entraînante.

Références bibliographiques

Byram, M. (1999). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, Didier.

Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire: un enjeu de formation. *Tréma*, 43, en ligne sur <http://trema.revues.org/3285>.

Corpus

Gershwin, G. & I. (1937). *Shall We Dance*. Film de M. Sandrich.

Lehár, F. (1874). *Die Lustige Witwe*. Livret de V. Léon et L. Stein.

Offenbach, J. (1866). *La Vie Parisienne*. Livret de H. Meilhac et L. Halévy.

Rossini, G. (1818). *L'Italiana in Algeri*. Livret de A. Anelli.

3.4. Amour et accent: *I like 'toma-to' you like 'tomahto'*

Le dernier extrait est tiré d'une *musical comedy* anglaise écrite par les frères Gershwin pour le film *Shall We Dance* de Mark Sandrich (1937). Interprété par le fameux couple Fred Astaire et Ginger Rogers, le film met en scène les péripéties de deux danseurs américains, qui thématisent ici la différence de prononciation de certains mots, pour marquer leur écart socioculturel et linguistique: il s'agit du fameux duo *Let's Call the Whole Thing Off*, dont je cite un petit extrait:

You say either (prononcé i:ther)
and I say either
You say neither (prononcé ni:ther)
and I say neither
Either, either, neither, neither
Let's call the whole thing off
You like potato and I like potahto
You like tomato and I like tomahto
Potato, potahto, tomato, tomahto
Let's call the whole thing off ...

Ce morceau peut être facilement compris, vu son vocabulaire et sa syntaxe simples, et il se prête particulièrement bien à traiter des questions de sociolinguistique liées à l'accent et aux variations phonétiques, tout en permettant de découvrir l'un des plus fameux duos du *musical* américain, interprété depuis, entre autres, par Louis Armstrong et Ella Fitzgerald.³

On pourrait concevoir une activité de récitation, voire de mise en scène de cet extrait: ce qui impliquerait un travail de production et de réception effectué en duo, où les élèves s'entraîneraient à imiter les prononciations des interprètes.

4. Conclusion

Le but de ce bref article était d'attirer l'attention des enseignant.e.s sur les possibilités qu'offre le genre de la comédie en musique comme document authentique à exploiter en classe de langue et culture. Selon les morceaux choisis, il peut déjà être utilisé avec des apprenants de niveaux de langue peu élevés afin d'enrichir culturellement et artistiquement les cours dispensés dans nos classes.

Ces textes poétiques possèdent également une valeur ajoutée apportée par la musique et la scène, deux éléments dont on ne peut pas, à mon sens, faire l'économie à l'ère du numérique, qui permet un accès

très facile à de nombreux documents: plusieurs extraits vidéos de ces comédies, par exemple, sont disponibles sur le net.³ De plus, à la différence d'une chanson qui est une pièce autonome, ces morceaux s'insèrent dans une trame narrative complexe, intertextuelle, qui peut être exploitée à différents niveaux selon la créativité de l'enseignant.e.

Par ailleurs, outre la variété des thématiques, des mondes et des périodes représentés, du plus familier au plus lointain de ceux de nos apprenants, le théâtre en musique possède une caractéristique qui permet de thématiser l'interculturel: il est le produit d'échanges et d'interactions constants entre les langues, les cultures et les productions littéraires. N'est-ce pas une thématique interculturelle et plurilingue de comprendre, par exemple, que l'opéra *Les Noces de Figaro*, considéré comme un chef-d'œuvre de la culture littéraire et musicale en langue italienne, est l'adaptation de la pièce française *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais... tout en étant né du génie d'un compositeur autrichien?

Pour conclure, on soulignera que si ces exemples tirés d'œuvres dans les quatre langues enseignées en Suisse peuvent être traités singulièrement, il serait intéressant de réfléchir à une activité qui les mettrait en dialogue dans une optique de didactique intégrée des langues. La thématique de l'altérité culturelle et linguistique pourrait ainsi être abordée en intégrant d'autres documents authentiques sur les mêmes questions (prononciation, accents ou stéréotypes, notamment).

1 Merci à mes collègues de l'Unité Langues et cultures de la HEP Vaud pour leurs relectures, ainsi qu'à Delphine Vincent pour ses conseils en musicologie.

2 Des quatre extraits mentionnés, j'ai seulement pu mettre en pratique le premier: j'ai effectué en effet une activité sur l'extrait du Pappataci dans des classes de deuxième et troisième années de maturité (standard et OS) en septembre 2017. Je remercie ici mes collègues du gymnase de Bugnon qui m'en ont donné la possibilité (Anna Palmieri Annese, Francesca Coda Blanchard et Héléne Veyre-Tschumi).

3 Ce morceau peut faire écho à un autre extrait d'un *musical* très connu: *My Fair Lady* de Fredrick Loewe, où, d'après la pièce de John B. Shaw, *Pygmalion*, la protagoniste s'exerce à prononcer avec l'accent londonien de la classe aristocratique la fameuse phrase: «The rain in Spain stays mainly in the plain.»

4 Youtube et dailymotion constituent une base de données inépuisable et facilement accessible à tout public. Plusieurs versions des extraits mentionnés sont repérables avec une recherche par mots-clés.

Opéra de Lausanne, La vie parisienne, 2016, mise en scène de W. Koeken et M. Vanappelghem.



UN CONCOURS DE CHANSONS POUR SENSIBILISER LES ÉLÈVES AU FRANÇAIS

Ein Gesangswettbewerb hat im Rahmen der jüngst durchgeführten *Semaine de la langue française et de la francophonie* (SLFF) dazu beigetragen, das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern aus der Deutschschweiz und dem Tessin für die französische Sprache und Kultur zu schärfen.

Die Lernenden der Sekundarstufen I und II hatten die Aufgabe, einen französischsprachigen Song eines französischsprachigen Songwriters auf Französisch umzuschreiben.

Die Resonanz auf den Wettbewerb war sehr positiv, wie sich an der Dynamik im Unterricht und im Umgang mit der französischen Sprache zeigte, was vor allem den musikalischen und spielerischen Elementen der Übung zu verdanken ist.

● Isabelle Biedermann Neuchâtel



Isabelle Biedermann est depuis 2016 coordinatrice de la Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF) pour la Suisse. Après des études en géographie et en

ethnologie, elle a notamment été active durant plusieurs années dans l'organisation d'événements publics de vulgarisation scientifique.

Introduction

Dans le cadre de la dernière Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF), un concours de chansons a été proposé aux élèves de la Suisse alémanique et du Tessin avec l'objectif de les sensibiliser à la langue et à la culture françaises. C'était une première pour les organisateurs et, bien que lancé tardivement, ce concours intitulé «*Es singt die Frankophonie*» a récolté un succès certain, tant auprès des enseignants que des élèves qui y ont participé.

Le concours et son déroulement

L'exercice consistait à réécrire les paroles, en français, d'une chanson d'un-e auteur-e francophone. Un catalogue de chansons était mis à disposition des participants, mais certains ont préféré réaliser leur propre production. Les élèves ciblés par le concours provenaient du secondaire I et II ainsi que des écoles professionnelles de Suisse alémanique et du Tessin. Au final, vingt-cinq réalisations issues des différents cantons alémaniques ont été enregistrées.¹ Aucune production tessinoise n'en faisait partie.

La sélection des meilleures chansons a été effectuée par un jury constitué de spécialistes des milieux musicaux francophones (un chanteur, une directrice de salle de concert, un tourneur). Les critères du jury reposaient avant tout sur la qualité et l'originalité du texte. L'interprétation et la création musicale et artistique ont également été prises en compte, mais, puisqu'il s'agissait d'un exercice de sensibilisation à la langue française, c'est avant tout la recherche faite au niveau de l'écriture qui a permis de départager les productions.

Les gagnants des trois premières places du secondaire I et du secondaire II ont été invités à recevoir leur prix et à se produire à l'occasion de la soirée d'inauguration de la SLFF, le 16 mars dernier à Berne. C'était un moment fort pour les élèves et leurs enseignants, mais également pour les organisateurs et l'ensemble du public présent, les partenaires institutionnels et culturels de la SLFF.

L'accueil fait au concours

La plupart des enseignants impliqués se sont prononcés de manière très favo-

¹ L'ensemble des productions est accessible sur le site internet de la SLFF: <http://www.slff.ch/ecoles/concours-2017/>

nable à l'égard du projet. Leur enthousiasme quant aux incidences positives du concours, tant sur la dynamique de la classe que sur l'apprentissage du français, permet de parler de réussite en ce qui concerne les objectifs visés. Vous trouverez ci-contre quelques retours d'enseignants ayant participé au concours.

Un concours de chansons pour faciliter l'apprentissage du français

Les commentaires de ces enseignants témoignent de leur engouement à l'égard du concours. La plupart soulignent les effets positifs de cet exercice, qui permet de mettre en pratique de manière ludique les bases linguistiques acquises durant les cours. Un exercice qui, tout en favorisant la sensibilisation des jeunes au français, en faciliterait aussi l'apprentissage. Les raisons sont multiples. La musique, tout comme le fait de chanter, plait aux jeunes: le contexte d'apprentissage de la langue s'inscrit alors dans le plaisir, ce qui accroît leur motivation, leur engagement dans la tâche et favorise ainsi leur envie d'apprendre. Les jeunes, bénéficient d'une certaine liberté pour entreprendre et pour créer. Ils deviennent alors «maîtres» de leur tâche, ce qui permet de développer leur autonomie et leur confiance en eux. Et celle-ci, on le sait, s'avère cruciale pour appréhender une langue étrangère. Cette confiance acquise dans le cadre ludique de l'interprétation d'une chanson qui plait à l'élève permet de diminuer les barrières liées à la gêne qui agit souvent comme frein lorsqu'il faut se lancer dans une nouvelle langue.

D'autres éléments sont à relever. La participation à ce concours s'est faite par classe(s). Certaines d'entre elles ont même présenté plusieurs chansons. Dans tous les cas, c'était avant tout un travail d'équipe, au sein de laquelle chacun pouvait trouver sa place pour s'exprimer. Cette dynamique positive et motivante pour les élèves constitue certainement un autre élément positif en faveur de l'apprentissage du français.

Conclusion

Lancé l'hiver dernier dans le cadre de la Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF), le concours de chansons «*Es singt die Frankophonie*» s'adressait aux élèves du secondaire I et II de Suisse alémanique et du Tessin avec comme objectif principal de les sensibi-

«Les élèves ont fait des progrès. J'ai moi aussi (l'enseignante) beaucoup aimé participer, même si ça a pris beaucoup de temps.»
Béatrice Rüttsche-Ott, Kantonsschule Sargans (SG), enseignante Sec II

«Exercice très positif car on laisse l'élève créer ses propres paroles... il devient le «maître». C'est donc très positif pour la confiance en soi! Les élèves étaient très motivés. Le concours a permis de faciliter l'apprentissage du français. Bravo, à refaire!»
Anouk Greger, Swiss International School, Bâle, enseignante Sec I

«C'était vraiment une belle expérience. Ça nous a donné la possibilité de faire quelque chose d'autre que des leçons normales.»
Véronique Fischer, Kantonsschule Wettingen (AG), enseignante Sec II

«Les élèves étaient libres de travailler avec la langue apprise de manière théorique pendant des années. C'était l'occasion de mettre en scène, en pratique, de créer quelque chose.»
Giuseppina Iantosca, Kantonsschule Obwalden, Sarnen (OW), enseignante Sec II

«Les jeunes ont vraiment aimé ce concours et ce genre de «défi». Le concours a vraiment permis une sensibilisation à la langue française. Cet exercice est carrément motivant pour apprendre une langue. A mon avis le concours est une très bonne «idée-correspondances» entre les mots et la musique, et ça permet à chacun de s'exprimer.»

Felix Strobl, Swiss International School, Bâle, enseignant Sec I

«Es war ein tolles Erlebnis, das wir nicht missen möchten, aber es war sehr zeitaufwändig und hat uns zwischenmenschlich innerhalb der Klasse äusserst gefordert. Es braucht zwingend die Hilfe der Franz- und Musiklehrperson, was bei uns der Fall war. Super Projekt! Ich werde gerne wieder ein nächstes Mal mit einer neuen Klasse mitmachen.»
Yvonne Urwyler, OS Kerzers (BE), enseignante Sec I

liser *autrement* au français. Ce concours, qui a récolté un beau succès, a permis de mettre en évidence un certain nombre de points positifs allant bien au-delà de ce premier objectif, et qui permettent de présenter comme un dispositif didactique intéressant pour stimuler l'apprentissage d'une langue étrangère, le français en l'occurrence. Les raisons de ce constat sont liées à la dimension ludique de l'exercice ainsi qu'au contexte musical dans lequel il s'inscrit, mais aussi à la nature des activités langagières demandées aux élèves (compréhension orale et écrite de la chanson, production d'un texte incluant éventuellement des rimes et prenant en compte les aspects rythmiques du texte, etc.). La liberté laissée aux élèves pour écrire, créer et entreprendre est source de motivation positive tout en favorisant le développement de la confiance en soi. Assurément, on apprend mieux quand on aime ce qu'on fait! Du côté des enseignants, l'enthousiasme était de mise aussi. Travailler avec leurs élèves à l'élaboration des textes, parfois de la musique, voire même à la création de vidéos pour accompagner ces productions a permis d'amener un peu de variété dans

le cadre des cours habituels. Cela a par ailleurs permis de mettre en place des synergies entre enseignants de langue et de musique, condition, dans de nombreux cas, à leur participation au concours. Au final, voir ses élèves mettre en pratique avec engouement les bases linguistiques apprises en cours a certainement constitué une belle récompense, pour l'enseignant également, de tout le travail fourni.

Un prochain concours

La réussite du concours lancé l'hiver dernier a motivé les organisateurs à reproduire l'exercice. La nouvelle édition reprend les objectifs de la précédente: composer des paroles en français à partir d'une chanson reprise d'un-e auteur-e francophone. Elle amène par contre quelques nouveautés. Une seule chan-

son est ainsi proposée, composée par une artiste valaisanne pour le compte de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) sur une des valeurs chères à cette institution: *la richesse de la diversité*. Une diversité omniprésente de nos jours, au sein des différents pays francophones, de l'Asie à l'Amérique, en passant par l'Europe et l'Afrique, mais également au sein de notre société, jusque dans les classes de nos écoles. Ce thème est le fil conducteur à respecter. La créativité musicale n'est pas en reste. Les élèves sont par ailleurs invités à adapter musicalement la chanson, selon leurs goûts. Le concours 2018 s'adresse à nouveau aux classes de Suisse alémanique et du Tessin. Toutes les informations liées au concours sont sur le site de la SLFF: <http://www.slff.ch>.

Tableau de toutes les chansons participantes, leurs auteurs et les gagnants ↘

Sec I	Titre original et auteur	Titre chanson	Enseignant de la classe - nom de l'école - localité	Places
	<i>Avenir</i> de Louane	Pourquoi apprendre le français	Yvonne Urwyler, Orientierungsschule, Chiètres (BE)	1.
	<i>Andalouse</i> de Kendji Girac	Ode à la croissance	Felix Strobl, Swiss international school, Bâle	2.
	<i>Cups</i> de Anna Kendrick	Cupsong	Rolf Kamber, Orientierungsschule, Guin (FR)	3.
	<i>Andalouse</i> de Kendji Girac	Nathapilou	Anouk Greger, Swiss international school, Bâle	
	<i>Jour un</i> de Louane	Ma vie	Anouk Greger, Swiss international school, Bâle	
	<i>Paris-Seychelles</i> de Julien Doré	Que tu me mentes	Felix Strobl, Swiss international school, Bâle	
	<i>Jour un</i> de Louane	Ma vie	Anouk Greger, Swiss international school, Bâle	
	<i>Je veux</i> de Zaz	Vive la diversité	Saschka Blazeska, Chiètres (BE)	
	<i>Jour un</i> de Louane	Jour d'amour	Anouk Greger, Swiss international school, Bâle	
Sec II				
	Production propre (musique et texte)	Si je savais	Giuseppina Iantosca, Kantonsschule Obwalden, Sarnen (OW)	1.
	Production propre (musique et texte)	La petite fille	Yves Neuhaus, Gymnasium Oberwil (BL)	2.
	<i>Gangsta</i> de Bigflo & Oli	Nous sommes la Suisse V2	Jean-Pierre Bünther, Literaturgymnasium Rämibühl (ZH)	3.
	<i>Avenir</i> de Louane	Avenir	Béatrice Rütsche, Kantonsschule Sargans (SG)	
	<i>Dernière Danse</i> de Indila	Est-ce que c'est vrai?	Béatrice Rütsche, Kantonsschule Sargans (SG)	
	<i>Est-ce que tu m'aimes</i> de Maître Gims	Est-ce que tu me détestes?	Jean-Pierre Bünther, Literaturgymnasium Rämibühl (ZH)	
	<i>Jour un</i> de Louane	Jour1	Jean-Pierre Bünther, Literaturgymnasium Rämibühl (ZH)	
	<i>Gangsta</i> de Bigflo & Oli	Nous sommes la Suisse	Jean-Pierre Bünther, Literaturgymnasium Rämibühl (ZH)	
	<i>Est-ce que tu m'aimes</i> de Maître Gims	Est-ce que tu as aussi dégueulé?	Jean-Pierre Bünther, Literaturgymnasium Rämibühl (ZH)	
	<i>Il me dit</i> de Mika	Il me dit	Marc Welte, Gymnasium, Laufental (BL)	
	Production propre (musique et texte)	Notre chemin	Martin Zingg, Gymnase-formation, Biel-Bienne (BE)	
	Production propre (musique et texte)	La Suisse	Naomi Graber, KME, Zürich	
		La clé	Patrick Mendes, Gymnasium Interlaken (BE)	
	<i>Tous les mêmes</i> de Stromae	KSWE C'est l'école qu'on préfère	Véronique Fischer, Lycée de Wettingen (AG)	
		Génération 21	Christophe Zimmerli, Gymnasium, Burgdorf (BE)	
	Production propre (musique et texte)	Nomade sur les nuages	Christophe Zimmerli, Gymnasium, Burgdorf (BE)	

POUR UNE EXPLOITATION DIDACTIQUE DE LA CHANSON EN CLASSE DE LANGUE: L'EXEMPLE DE *TOM DU MALI* DE ROMAIN DIDIER

Tema

This paper shows how an in-depth implementation of songs into task-based foreign language learning may allow students to develop cultural and literary awareness while developing the five linguistic competencies. Practical suggestions for teachers are discussed in the printed version; readers may download the corresponding worksheets from the *Babylonia* website.

«Didactiser» une chanson m'apparaît comme une occasion rêvée de faire découvrir à nos élèves les multiples facettes d'un document authentique qu'ils ou elles ne remarqueraient peut-être pas de prime abord. L'expertise d'un-e enseignant-e enthousiaste et les échanges au sein d'un groupe sont en effet des facteurs qui offrent aux apprenant-e-s la possibilité de s'ouvrir à des éléments essentiels de leur vie en se confrontant à un objet artistique de manière approfondie. Mais comment réaliser cela en traitant la chanson en tant que telle, sans qu'elle ne devienne un simple prétexte à l'apprentissage de la grammaire et du lexique, ou qu'elle ne donne lieu à des tâches éloignées de l'intentionnalité¹ de l'oeuvre? Et comment faire advenir cette éclosion du sens en restant fidèle à une pédagogie actuelle centrée sur les apprenant-e-s et favorisant leur autonomie?

En guise de réponse², cet article se propose d'offrir quelques suggestions concrètes d'exploitation thématique, linguistique et culturelle d'une chanson encore méconnue du public enseignant et adaptée à tous les niveaux du CECR, *Tom du Mali* de Romain Didier.

La démarche

Mon approche est avant tout littéraire et musicale. En reprenant la belle métaphore que Marc-Alain Ouaknin applique à l'herméneutique dans *Lire aux éclats*, je plaide pour une lecture-écoute comme un éclatement de joie, qui, à l'opposé du morcellement, recueillerait les bijoux qui jaillissent du langage artistique dans un écrin multisonore. Analyser équivaldrait alors à s'émerveiller d'une boîte à trésors, redevenir enfant, rire aux éclats, des pépites entre les doigts, «être faiseur de pluie et faire des merveilles»³. Comme le suggère le sous-titre du même ouvrage, *Éloge de la caresse*, interpréter c'est toujours d'abord une rencontre amoureuse. Dans ce sens, «didactiser» une chanson, c'est oser s'approcher d'elle passionnément et de tout son être, pour éveiller en soi le charme des sens et le plaisir des sons.

En tant qu'enseignante-didacticienne férue de poésie et de musique, je souhaite ainsi souligner que l'exploitation de la chanson est essentielle pour une éducation humaniste où le voyage «au fond de l'inconnu» auquel nous invitons nos

Catherine M. Müller ●
La Chaux-de-Fonds

Pourvue d'un doctorat en littérature française et d'une longue formation en didactique des langues, Catherine M.



Müller est professeure de français, d'italien, d'anglais et d'allemand à La Chaux-de-Fonds, ainsi que didacticienne du FLE pour la FHNW (site de Bâle) et la PH de Zürich. Ses publications portent sur l'écriture des femmes au seuil de la modernité et sur l'enseignement de la chanson francophone.

Elle dirige actuellement le projet 321partez.ch, une plateforme multimédia qui promeut l'apprentissage du FLE par la découverte de la culture romande.

élèves peut être une chance pour eux de trouver du «nouveau» en eux-mêmes et dans le monde alentour.

Le choix de la chanson

La proposition qui suit et les fiches didactiques détaillées que le site de la revue met à votre disposition (babylonia.ch > no 3/2017 > Article Müller) tiennent compte d'une pédagogie de la différenciation et présentent des activités pour les niveaux A1 à B2. Ces pistes ont pour objet de rappeler que la chanson se prête de façon idéale à un travail en auto-



À la fois auteur, compositeur et interprète, Romain Didier est un pianiste hors pair et un chanteur à textes qui se distingue par sa voix chaude, son humour et sa sensibilité. Ses chansons, aussi subtiles d'un point de vue poétique que recherchées sur le plan musical, lui ont valu plusieurs prix. Populaire dans les festivals français, ce musicien-parolier reste peu connu du public suisse, notamment parce qu'il ne joue pas le jeu du show business, privilégie pour ses tournées annuelles les espaces intimes des cafés-concerts et passe relativement peu sur les antennes.

Tout en se situant dans la mouvance de la «grande chanson française» par la qualité littéraire de ses compositions, il n'en est pas moins accessible aux adolescents d'aujourd'hui par l'universalité de ses thèmes, la modernité de ses messages et la finesse de ses choix musicaux. En raison de la variété des problématiques qu'il aborde, il se prête particulièrement bien à l'enseignement de la langue, des cultures et des littératures francophones, que ce soit à l'école obligatoire, au lycée ou à l'université. En outre, même si ce n'est évidemment pas là son objectif premier, la prosodie classique, le phrasé naturel et la diction claire qu'il privilégie favorisent l'entraînement de l'écoute.

Son répertoire et ses activités sont à découvrir sur son site <http://www.romaindidier.com/>

Romain Didier, *Tom du Mali*, 1988⁴

Tom Tom pas d'amis Tom	Tom Tom anonyme Tom
Personne pas d'amis	Personne pas d'amis
Automne monotone Tom	Trime trime macadam Tom
Frissonne sous la pluie	Couronne Saint-Denis
Tom Tom pas d'ici Tom	Javel Babylone Tom
Tom Tom du Mali	Gaîté Pernety
Paris drôle de vie Tom	Méto métronome Tom
Personne pas d'amis	Frissonne sous la pluie
Méto métronome Tom	Hôtel minimum Tom
Charonne Rivoli	Pas d'eau mais dix lits
Balaye les tickets Tom	Tom Tom drôle de vie Tom
Nation Gallieni	Pas de femme ici
Automne monotone Tom	Tom Tom Bamako Tom
Lundi vendredi	Là-bas au Mali
Tom Tom pas d'ici Tom	Sonne sonne un tam-tam qui tonne
Tom Tom du Mali	Au cœur de la nuit
Tom Tom pas d'ici Tom	Sonne sonne un tam-tam qui tonne
Tom Tom du Mali	Au cœur de la nuit

mie, à l'aide d'exercices, de tâches et de projets visant à développer les compétences orales et écrites de réception, de production et d'interaction, aussi bien de façon individuelle qu'en collaboration. Pour ce faire, la démarche présentée dans cet article table en priorité sur l'implication affective, l'interrogation sur soi et la prise en compte de la réalité sociale. Indissociables, texte et musique sont appréhendés dans une construction progressive des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être permettant de familiariser les élèves avec cet Autre et cet Ailleurs qu'incarnent souvent pour eux la langue et la culture étrangères.

D'un point de vue thématique, linguistique et culturel, le choix de la chanson *Tom du Mali* est motivé d'abord par une volonté de confronter les apprenant-e-s à un sujet de société qui les concerne: la migration, et notamment la solitude potentielle des jeunes migrants arrivés en Occident. Ensuite, cette composition touche à un ou plusieurs aspects de la civilisation francophone: Paris, le Mali, et en particulier la condition de certains émigrés maliens dans la capitale française. De façon plus générale, elle traite des deux thèmes fondamentaux de l'amitié et de l'isolement, qui concernent tout un chacun. Par ailleurs, sa forme poétique et instrumentale, avec ses jeux sur les rythmes et les sonorités, invite à des séquences ludiques incluant le chant choral et l'accompagnement musical. À ce propos, *Tom du Mali* convient à une utilisation en classes primaires autant que secondaires (I et II) dans la mesure où les tournures simples, les rimes et les répétitions lexicales permettent un accès au sens en partie par le biais de l'émotion. Pour ce qui est du secondaire II, non seulement les lycéens mais les jeunes adultes que je côtoie dans une école professionnelle sont friands de cette chanson, qui, bien qu'éloignée de leur univers habituel, les renvoie à la complexité de leur quotidien en tant qu'amis ou fils et filles de migrants.

Par le biais des fiches proposées, *Tom du Mali* peut servir autant à introduire qu'à renforcer une unité d'enseignement, par exemple sur le racisme. La réflexion philosophique et sociale est encouragée dès le niveau A2, tandis que le travail en projet est destiné surtout aux élèves ayant atteint le B1. Évidemment, les niveaux spécifiés sont indicatifs et dépendent du type de classe, de la langue de sco-

larisation et du contexte culturel dans lequel elle s'insère. Mais, quelle que soit la situation d'apprentissage, l'objectif de cette proposition didactique est de mettre l'accent sur le plaisir et le questionnement, dans le but d'éveiller la curiosité et d'inviter à la tolérance.

Quelques idées d'exploitation de *Tom du Mali* pour les niveaux A1 à B2, ou dans une pédagogie différenciée⁵

Dans toutes les activités proposées, avant, pendant et après l'écoute, les apprenant-e-s acquièrent de nouvelles compétences langagières, culturelles et littéraires, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et développent des stratégies de communication, de collaboration, de déduction, d'argumentation et de narration. Leur

intelligence émotionnelle, artistique, inter- et intra-personnelle – au sens où l'entend Gardner⁶ – est mise à profit en même temps que leurs capacités cognitives et linguistiques.

A. Avant l'écoute

Le propos de cette séquence préalable à l'écoute est de faire entrer les apprenant-e-s dans le thème de l'unité et d'éveiller leur intérêt pour les questions auxquelles la chanson les confrontera. Dans le cas présent, il s'agit d'une thématique sociale qui les concerne au quotidien. Cette mise en bouche a donc pour but de les impliquer de façon émotionnelle, stimuler leur curiosité, réactiver leurs connaissances préalables (aussi bien linguistiques que sociales) et susciter leur créativité individuelle et collaborative.

Exemple d'activité dès A2⁷

La classe se divise en deux.



© ebay.fr

Pour une moitié:

a) Regardez cette ancienne carte postale et formulez oralement des hypothèses à l'aide des questions: De qui s'agit-il? Où est ce personnage? Que fait-il? D'où vient-il? Comment comprenez-vous la légende «J'apprends à servir mon Pays»?



© loeildelexile.org

Pour l'autre moitié:

Regardez cette photo et formulez oralement des hypothèses à l'aide des questions: De qui s'agit-il? Où est ce personnage? Que fait-il? D'où vient-il? Donnez un titre à l'image.

b) Deux personnes de chaque moitié de classe se retrouvent et échangent leurs hypothèses à quatre, puis répondent à la question suivante: Vous allez entendre une chanson en lien avec ces deux images. Quel en est le thème, selon vous?

Lorsque vous aurez entendu la chanson (d'abord sans disposer des paroles écrites), vérifiez si l'hypothèse de votre groupe était la bonne.

B. Pendant l'écoute

Les séquences proposées ici ont pour but de favoriser une écoute en trois temps. La première, à la fois globale et sélective, focalise l'attention sur l'auditif et la découverte de quelques éléments centraux qui concernent l'identité du personnage principal et le contexte dans lequel il évolue. Plus détaillée, la deuxième convoque le kinesthésique et le visuel: elle incite les élèves à brandir, tout en écoutant, des images associées à quelques mots de base. Cocasse et énergique, cette activité implique à la fois une intense concentration auditive et une dextérité de mouvement.

Elle enthousiasme autant les adultes que les adolescent-e-s et favorise la mémorisation.

Enfin, la troisième écoute permet de vérifier la compréhension auditive en la confrontant au texte écrit. Pour ajouter du piment et encourager l'association du visuel et de l'auditif, tellement importante pour la mémorisation, on peut utiliser une version lacunaire partielle, dotée des mêmes images (voir l'extrait à la page finale, dont la version intégrale peut être téléchargée sur babylonia.ch): cela renforce en particulier l'acquisition du lexique par un détour ludique.

Il est évidemment possible de choisir une seule de ces options. Les fiches disponibles en format word sur le site de *Babylonia* permettent cette flexibilité.

En vous aidant du contexte, associez les mots avec leurs synonymes:

frissonner	résonner fort
trimer	asphalte
tonner	répétitif
sonner	nettoyer
balayer	faire un son
monotone	trembler
macadam	travailler dur

Exemple d'activité dès A1

a) Écoutez la chanson sans voir le texte. Quels sont les indices qui vous permettent de savoir comment le personnage s'appelle, d'où il vient, où il travaille et si sa vie est facile ou difficile? Notez quelques termes.

Le personnage s'appelle _____: il vit à _____. Il vient du _____. Je comprends que sa vie est _____ parce que je connais ou devine ces mots: _____

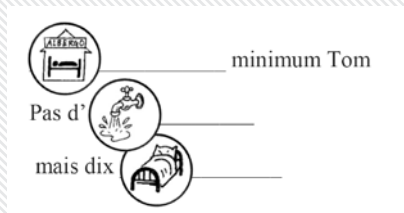
b) Je pense que le titre de la chanson est: _____

c) Réécoutez la chanson sans voir les paroles et aidez-vous des images distribuées pour comprendre le plus possible de mots. Chaque fois que vous entendez un mot illustré, montrez l'image correspondante à votre voisin-e:



© Roxane Barras, 2017. Les dessins, à découper, sont disponibles en plus grand format sur le site de *Babylonia*.

Lisez maintenant les paroles et remplissez les lacunes à l'aide des images. Avez-vous trouvé tous les mots manquants?



Ce document lacunaire se trouve en entier sur: babylonia.ch > Numéro 3/2017 > Article Müller

Une autre séquence, à la fois linguistique et culturelle, a pour objet de faire découvrir à l'aide d'une carte virtuelle de Paris la signification des noms de lieu évoqués dans la chanson. Les apprenant-e-s comprendront par ce biais combien le tourbillon sonore créé par l'évocation des stations de métro renforce l'idée d'un personnage perdu dans sa solitude et éprouvé par la routine de son travail. La chanson sera donc traitée en tant que telle, pour son sens, aussi bien par le texte que la musique.

Un concours d'associations à l'aide de petites cartes comportant des expressions de la chanson (ex. «Frissonne sous la pluie») et d'autres présentant l'interprétation qui leur correspond (ex. «Tom a froid et doit rester dehors») assurera ensuite une compréhension plus détaillée de la chanson, en particulier de l'implicite, des allusions et des associations sémantiques ou sonores. Dès lors, les élèves seront à même de confronter leur interprétation personnelle à celle que suggère la paraphrase proposée, puis de reformuler le contenu de la chanson:

Choisissez deux strophes et racontez à une personne de votre choix le quotidien de Tom à Paris. Employez le présent.

Ex. pour la strophe 5: «Tom ne connaît personne à Paris et n'a pas d'amis. Il fait un travail difficile: peut-être qu'il répare des routes de la station *Couronne* à celle de *Saint-Denis*.»

Les élèves ont maintenant les outils nécessaires pour exprimer leurs préférences en connaissance de cause. La tâche suivante, consistant à illustrer par une photo (ou un dessin) leur strophe préférée puis la présenter à la classe en la justifiant, les reconnectera avec leur monde intérieur et leur permettra de s'interroger sur l'esthétique de la chanson tout en développant leurs compétences argumentatives.

C. Après l'écoute

Les activités et les tâches proposées dans cette section sont trop nombreuses pour figurer en détail dans cet article. Les lectrices et lecteurs les trouveront sur le site de *Babylonia*.

Voici néanmoins un aperçu de quelques moments-clés du parcours culturel et littéraire rendu possible par l'étude de cette chanson en contexte d'apprentissage.

1. Acquérir des outils

Seront mentionnées ci-après quelques activités développées dans le but d'assurer une compréhension approfondie de la chanson et de donner confiance aux apprenant-e-s pour la suite de leur travail en autonomie.

Afin de favoriser l'association des mots inconnus avec des synonymes tout en incitant les élèves à deviner les termes nouveaux en contexte et à ne pas recourir systématiquement à une traduction, on peut proposer, dès le niveau débutant, un exercice comme celui-ci:

2. Se confronter à la thématique

Une section centrale de l'ensemble des fiches d'exploitation aborde le thème de l'amitié. Son objectif est, d'une part, d'amener les élèves à réfléchir au lien qui existe entre cette chanson et leur vie (et à réaliser indirectement combien une forme artistique peut les interpeler), et d'autre part à entrevoir des solutions concrètes au problème existentiel dans lequel est plongé le personnage principal. En plus du travail descriptif ou argumentatif (selon les niveaux) sur leur définition de l'amitié, une des tâches proposées aux élèves est d'aider Tom à se faire des amis. Un scénario social comme celui-ci requiert des aptitudes créatives et relationnelles qui amènent les adolescent-e-s à se décentrer et à développer de l'empathie pour des êtres humains différents d'eux. Fréquemment, l'enseignement scolaire leur fait constater les malheurs du monde sans les inviter à s'impliquer personnellement pour devenir des acteurs sociaux responsables. Si l'école a une mission citoyenne, c'est bien celle de rapprocher des êtres séparés par une barrière de préjugés, comme c'est souvent le cas entre les migrants et les autochtones, ou simplement entre des personnes de provenances, de langues ou de cultures différentes. Imaginer les émotions ressenties par un jeune étranger est une façon pour les apprenant-e-s de s'identifier à la souffrance de l'autre et de s'ouvrir à la possibilité d'une vraie rencontre.

À ce propos, diverses tâches communicatives entre l'apprenant-e et Tom seront également proposées, dans lesquelles les configurations d'apprentissage seront variées et les nouvelles technologies mises à profit. On tiendra également compte du fait que les élèves aiment les défis pour les tenir en haleine.

3. Entrer dans la musique

En plus d'activités particulières autour du chant et de l'accompagnement avec des instruments de percussion – selon les classes, on pourra profiter de la version instrumentale en ligne pour faire ensuite un karaoké⁸ – les élèves auront l'occasion dans cette section d'interpréter les parti-

cularités sonores de la chanson. Avec une classe avancée / intéressée, il sera possible de verbaliser les impressions ou de discuter de la nostalgie qui pourrait envahir les personnes seules lorsque vient le soir. Dans des classes de FLE fréquentées par des étudiants étrangers, la discussion sur les sentiments liés à la migration peut être particulièrement riche; cependant, elle est parfois à éviter avec un public de migrants traumatisés dans leur parcours.

Voici un exemple de travail sur l'interprétation prenant en compte texte et musique, prévu pour des apprenant-e-s à partir du niveau B1, éventuellement A2 selon les situations:

Divisez la classe en cinq. Chaque groupe s'occupe d'une question-défi:

groupe 1: Quels sont les instruments employés et quel effet créent-ils, selon vous ?

groupe 2: Pourquoi, d'après vous, Romain Didier joue-t-il sur les sonorités obtenues par les répétitions de sons (par ex. *Tom Tom / trime trime / automne monotone Tom*)?

groupe 3: Pourquoi certaines phrases sont-elles sans verbes (ex. «personne pas d'amis», «pas de femme ici»), sans déterminants ou sans prépositions («*automne monotone*», «*trime macadam*», «*lundi vendredi*»)? Quel est l'effet créé par toutes ces phrases incomplètes?

groupe 4: Quel est le sens de l'association des termes suivants?

«métro» et «métronome»: -----

«sonne» et «tonne»: -----

groupe 5: Quels sont les vers qui se répètent? Quelle structure le parolier a-t-il employée?

→ Bilan: En fin de compte, après avoir écouté l'avis des différents groupes, résumez quelle est, pour votre classe, la signification de ces éléments auditifs et l'atmosphère qu'ils créent:

Le travail d'interprétation est générateur d'émerveillement, de dynamisme et de plaisir, autant pour les enseignant-e-s que les apprenant-e-s.

4. S'ouvrir au contexte culturel

Les suggestions et les séquences que je propose dans les documents téléchargeables en ligne incitent à traiter de la migration massive des jeunes maliens selon une perspective plus philosophique et sociale: la honte et la distance ressenties par rapport à la famille d'origine. Les apprenant-e-s se confronteront à des œuvres littéraires sur le sujet et seront amenés à produire eux-mêmes des dialogues et des réponses argumentées, à l'oral ou à l'écrit.

En guise de conclusion

Par le biais de ces quelques pistes pour «didactiser» une chanson, mon propos était de montrer que le travail d'interprétation est générateur d'émerveillement, de dynamisme et de plaisir, autant pour les enseignant-e-s que les apprenant-e-s. Les lecteurs et lectrices trouveront en outre sur le site de *Babylonia* un document intitulé «Quelques idées pour travailler avec la chanson» qui saura, je l'espère, les inspirer à continuer d'explorer les multiples possibilités offertes par un genre aussi central dans la culture francophone.

Notes

- 1 Je me base sur la notion philosophique d'intentionnalité, généralisée dans la phénoménologie. Il ne s'agit pas de chercher une quelconque intention de l'auteur-compositeur, mais de trouver l'intentionnalité de l'œuvre telle qu'elle est perçue par celui ou celle qui se met à l'écoute du texte et de la musique. En d'autres termes, l'intentionnalité de la chanson serait le sens qui résonne au fond de nous.
- 2 Modeste ébauche, cette réponse s'inscrit dans la continuité des jalons posés depuis plusieurs années par trois grands spécialistes: Ludovic Gourvennec, dont la pertinence des propositions didactiques n'est plus à démontrer, Michel Boiron qui, par l'ampleur de son projet CAVILAM, a permis à des étudiant-e-s du monde entier de découvrir la richesse et la diversité de la chanson francophone, et bien sûr Louis-Jean Calvet, en particulier pour les articles fondateurs qui ont inspiré toute une génération de lectrices et lecteurs du *Français dans le monde*.
- 3 Barbara, *L'aigle noir*.
- 4 L'album «D'hier à deux mains», vol. 1, éd. Alleluia, est épuisé; un enregistrement de cette chanson est à votre disposition pour un emploi à visée pédagogique sur le site de *Babylonia*. Je remercie Romain Didier de sa générosité à ce propos. Les paroles de *Tom du Mali* ont été écrites par l'auteur compositeur parisien Gilbert Laffaille (1948). Elles sont disponibles également sur <https://greatsong.net/PAROLES-RO-MAIN-DIDIER,TOM-DU-MALI,101106086.html>. On notera qu'un internaute a posté le même enregistrement de *Tom du Mali* sur https://www.youtube.com/watch?v=R_oh-HTkb_7o ainsi qu'une version instrumentale approximative sur <https://www.youtube.com/watch?v=sSLClnDqeAQ>.
- 5 Des fiches d'exploitation pour chaque niveau (A1-B2) sont disponibles en format word sur www.babylonia.ch > Numéro 3/2017 > Article Müller.
- 6 Sa proposition date de 1983. Pour une édition française: Howard Gardner, *Les intelligences multiples. La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Retz, 2008.
- 7 Une autre option, plus simple pour les apprenant-e-s débutant-e-s, est à découvrir sur le site de *Babylonia*. Une variante adaptée aux niveaux à partir du B2 est également proposée sur ce site.
- 8 Tant que la version instrumentale postée par un internaute sur <https://www.youtube.com/watch?v=sSLClnDqeAQ> est disponible, on peut l'employer pour une première écoute (hypothèse sur le contenu de la chanson), pour un karaoké, ou pour une analyse plus détaillée de la musique.

LA CUCARACHA & CO. ZUM DIDAKTISCHEN NUTZEN SPANISCHER EVERGREENS

Tema

Con varios ejemplos para su uso en el aula este artículo ilustra de qué forma utilizar el tesoro de las canciones tradicionales de España y Latinoamérica. Tanto las estructuras como los contenidos de estas canciones son fáciles de entender y no requieren una interpretación profunda. En clase se puede centrar la atención en el léxico y en otros elementos lingüísticos. Además de reflexionar sobre los beneficios de cantar con los alumnos, se recomienda moverse también en el curso.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie der Schatz der mündlich überlieferten Songs Spaniens und Lateinamerikas für Unterrichtszwecke gehoben werden kann. Es sind zeitlose Lieder, leicht und schnell einsetzbar, weil oft Struktur und Melodie bereits bekannt sind. Im Klassenraum können wir uns ihre kulturelle Trägerfunktion zu Nutze machen: Zum einen zeigen die Verse typische sprachliche Realisationen, zum anderen sind sie Elemente der Alltagskultur, die zu kennen im Zielland für positives Feedback sorgt.

Nun ist es noch etwas anderes, ob Musik im Unterricht gehört oder gemacht wird. Singt man tatsächlich mit der ganzen Klasse, kommt allein dieser gemeinsame Akt einer Transgression gleich, wird doch die rechte Hirnhemisphäre im schulischen Lernen kaum angesprochen. Wir wissen aus der Lernforschung, dass die Dinge, die man selbst tut, den grössten Lerneffekt zeitigen. Je mehr Sinne beteiligt sind, umso besser. Am nachhaltigsten lernen wir, wenn das emotionale Zentrum im Gehirn aktiviert ist, denn dies ist gleichzeitig der Ort, an dem Erinnerun-

gen gespeichert werden.

In der Unterrichtspraxis hat sich für die hier vorgestellten Lieder eine „Überrumpelungstaktik“ als gute Strategie erwiesen, um den ersten Schritt zu erleichtern. Ohne lange Vorreden wird der Text zugänglich gemacht und es geht sofort los. Die eigenen Sangeskünste müssen nicht überdurchschnittlich sein, aber je sicherer man selbst auftritt, umso leichter ist es, Hemmungen in der Lerngruppe abzubauen. Ist der Schritt einmal getan, erleben Schülerinnen und Schüler die positiven Effekte des Singens (auch wenn sie es nicht zugeben). Dazu gehört, dass es viel einfacher ist, gelöst und angstfrei zu artikulieren, wenn der eigene Beitrag im quasi chorischen Gesang aufgeht.¹ Schon Cervantes zitiert in *Don Quijote* (Kap. 22) die Volkswisheit: *Quien canta, sus males espanta*. (Wer singt, verscheucht seine Leiden.) Das Gruppenerlebnis und auch der Gesang werden besser, wenn alle aufstehen und gemeinsam von einem gross projizierten Text ablesen. Auch das durchbricht die Routine und vermittelt den Schülern, dass es gerade einmal nicht um Leistungsbewertung geht.

Michaela Schwermann ●
Uni Duisburg-Essen

Michaela Schwermann ist Dozentin für Spanisch an der Universität Duisburg-Essen, Literaturagentin und Herausgeberin von Spanisch-Lektüren (Reclam). Sie gibt Lehrerfortbildungen und ist Autorin der zweisprachigen Bücher „Pin Uno, Pin Dos, Pin Tres – Das große Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika“ und „¡Feliz Navidad! – Weihnachtslieder und Geschichten aus Spanien und Lateinamerika“, beide im SchauHoer-Verlag.



¹ Zu den positiven Effekten des Singens siehe Gerald Hüther: http://www.cantoelementar.de/tl_files/pdfs/Deutscher_Nationalpreis/Expertise_Prof_G_Huether.pdf

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik weist auf Vorteile hin, die sich aus dem Rückgriff auf und aktiven Vergleich mit bereits vertrauten Sprachen ergeben. In unserem Fall erweist sich als günstig, dass Melodie und Inhalte oft bereits bekannt sind.

Gut geeignet ist das Lied *La cucaracha*, weil es so bekannt und der Refrain einfach zu verstehen ist. Vom schulischen Kontext wird es abhängen, ob man die Entstehungsgeschichte und die übertragenen satirischen Bedeutungen überhaupt zum Gegenstand macht. Es kann auch eine kurze Anmerkung genügen, denn es wird weniger um Mexiko gehen, als darum, sich die eingängige Melodie zu Nutze zu machen.

La cucaracha

La cucaracha, la cucaracha,
ya no puede caminar,
porque no tiene, porque le falta
la patita principal.
(también se canta: marihuana que fumar)

«La cucaracha» es una canción folclórica tradicional de origen español. Adquirió mucha popularidad durante la revolución mexicana. Este estribillo se burla del General Victoriano Huerta, un desenfrenado consumidor de alcohol y drogas. Hay muchas versiones y estrofas.

Wenn die Schüler ein paarmal gesungen und festgestellt haben, dass es gar nicht so schwierig ist (vielleicht noch über *marihuana* gelacht haben) wird die nächste Version eingeblendet, die dazu dient, die unregelmässigen Formen des *pretérito indefinido* zu thematisieren und vor allem zu memorisieren. Der Zeitaufwand ist nicht gross und der meist eintretende Ohrwurm-Effekt durchaus erwünscht. Die Gruppendynamik verbessert sich weiter, wenn den musikalischen noch Bewegungselemente hinzugefügt werden. Auch dieses Erfahrungswissen können die Neurowissenschaften inzwischen untermauern. In einer jüngst in New York durchgeführten Untersuchung wurde die Synchronisation von neuronalen Oszillationen bei Schülern untereinander und mit der Lehrperson gemessen.² Die Ergebnisse legen die Schlussfolgerung nahe, „dass ein lernfördernder Effekt gemeinsam gesungener und dargestellter Lieder in der Synchronisation der Lernergehirne und dem damit verbundenen Gefühl der Gruppenzugehörigkeit besteht.“ (Sommer, 2016: 323)

La cucaracha presenta: El pretérito indefinido

Tener es tuve;	Hacer, hice
estar, estuve;	haber, hubo*;
ir es fui	saber, supe;
– y también ser.	querer, quise.
Poner es puse;	Decir, dije;
poder es pude;	venir, vine;
traje es para traer.	ver, vi;
	dar, di;
	no acentos.

*hubo es la 3ª persona del singular del verbo haber, corresponde a la forma «hay» en presente. Los demás verbos están conjugados en la 1ª persona del singular.

Für die Arbeit mit jüngeren Schülern bieten sich in diesem Zusammenhang besonders auch deutsche oder internationale Lieder mit ihrer spanischen Entsprechung an. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik weist auf Vorteile hin, die sich aus dem Rückgriff auf und aktiven Vergleich mit bereits vertrauten Sprachen ergeben. In unserem Fall erweist sich als günstig, dass Melodie und Inhalte oft bereits bekannt sind. So ist es bei *Grün, grün, grün sind alle meine Kleider/Verde, verde* (Farben, Berufe) oder bei *Old MacDonald Had a Farm/En la granja de mi tía* (Tiere), *Sur le pont d'Avignon/Sobre el puente de Aviñón* (Berufe), *Head and Shoulders, Knees and Toes/Cabeza, hombros, rodillas y pies* (Körper). Diese und das grosse Angebot originär spanischer und lateinamerikanischer Reigen, Spiellieder und anderer prosodischer Texte wie Reime und Zungenbrecher finden sich mit Noten und Anleitungen im Buch *Pin Uno, Pin Dos, Pin Tres* (vgl. Bibliographie). Das Lied *Mi barba tiene tres pelos* ist in Spanien sehr bekannt geworden durch den Sänger, Komponisten und Clown Miliki (1929-2012, bürgerlich Emilio Aragón Bermúdez). Auch andere Hits, die heute fast zum Volksgut zählen, stammen aus seiner Feder (z.B. *Hola Don Pepito*, ein Lied, das sich gut theatralisch darstellen lässt).

² Zu ähnlichen Ergebnissen kam bereits 2009 eine Studie mit Gitarristen: Brains swinging in concert: cortical phase synchronization while playing guitar. Vgl. <https://bmcneurosci.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2202-10-22>

Mi barba tiene tres pelos wird mehrfach gesungen, denn jedes Mal wird ein Wort mehr weggelassen und durch eine Geste ersetzt (*barba, tres, pelos*). Im Anschluss können die Schülerinnen und Schüler eigene Versionen erstellen, die dann ebenfalls mit Gesten gesungen werden. (*Mi bici tiene dos ruedas, Mi móvil tiene mil apps*). Die vielen Wiederholungen ermöglichen eine bessere Verankerung der Struktur, die hier eher nebenbei vermittelt wird, denn der Schwerpunkt bleibt das Spielerisch-Kreative. Dazu kann man auch die Regel einführen: Wer einen Fehler macht, scheidet aus.

Ein weiterer Klassiker ist *Vamos a contar mentiras*, das gern auf Klassenfahrten, Ausflügen oder im Bus gesungen wird. Es ist ein Nonsenslied mit vielen Strophen, in denen z.B. Hasen durchs Meer hüpfen und Sardinen über die Berge. Das deutschsprachige Lügengedicht *Dunkel war's der Mond schien helle* funktioniert ähnlich. Wie bei den anderen vorgestellten Liedern, steht hier die Interpretation nicht im Vordergrund.

Mi barba tiene tres pelos, das ungefähr dem deutschen *Mein Hut, der hat drei Ecken* entspricht, führt kurzweilig die sprachliche Struktur im irrealen Bedingungssatz (pret. imperfecto de subj. + potencial) ein.

*Mi barba tiene tres pelos,
tres pelos tiene mi barba.
Si no tuviera tres pelos,
ya no sería una barba.*



©Federico Fernández

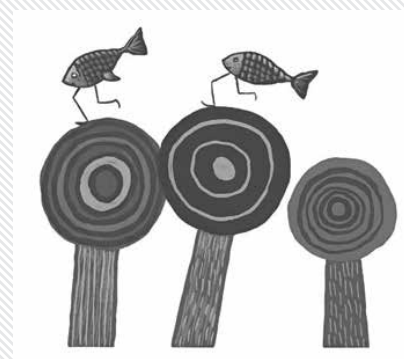
Der im Folgenden skizzierte Ablauf funktioniert auch mit anderen Liedern, dieses Mal werden sie angehört. Die trainierten Fertigkeiten sind Hörverstehen, Orthographie und Aussprache. Darüber hinaus geht es mir um die Bewegung, die so ins Unterrichtsgeschehen kommt. Wie das Singen und die Musik, sind Rhythmus und Bewegung Elemente, die mal nicht nur die kognitive Ebene ansprechen. Diese traditionellen Texte sind so alt, dass sie nicht in oder aus der Mode kommen. Sie sind zeitlos und warten darauf, für Unterrichtszwecke entdeckt zu werden.

Vorbereitung: Ein Blatt erstellen, auf dem die Strophen des Liedes in veränderter Reihenfolge stehen. Schriftgröße nicht zu klein wählen. Je nach Größe der Gruppe 1-3 Ausfertigungen an einer Wand befestigen.

- 1) Die TN bilden Paare. Pro Paar wird ein Stuhl in einer Linie gegenüber einer Wand aufgestellt. Den Abstand möglichst gross wählen, es soll ein lebhaftes Hin-und Her werden.
- 2) A sitzt bereit mit Blatt und Stift, B rennt auf ein Signal zur Wand und versucht sich möglichst viel Text zu merken. Auf das Signal rennt B zurück und diktiert A, was er oder sie sich gemerkt hat. Beim nächsten Signal werden die Rollen getauscht. Das Paar, das zuerst den gesamten Text fehlerfrei kopiert hat, gewinnt.
- 3) Hören einer Aufnahme des Liedes: Die TN ordnen in Partnerarbeit die Strophen.
- 4) Text erschliessen, Vokabeln klären.

Wenn das Lied verstanden ist, bekommen die Teilnehmenden die Aufgabe, einen Text zum Thema „*Mis vacaciones*“ zu verfassen, der vor Lügen nur so strotzt.

Als zweite Version schreiben die TN – vielleicht zu Hause – einen Text mit wenigen, moderaten Lügen, welche die Mitschüler dann herausfinden müssen. Auf diese Weise ist die Aufmerksamkeit während des Schülervortrags erhöht.



©Federico Fernández

Bibliographie

Sommer, T.H. (2016). Lieder singen – Sprachen lernen? In: H. Böttiger & M. Sambanis (Hrsg.), *Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 311-226.

Schwermann, M. (2015). *Pin Uno, Pin Dos, Pin Tres. Das grosse Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika*.

Mit CD und farbigen Illustrationen von Federico Fernández. Pulheim: Schauhoer Verlag.

Schwermann, M. (2016). *¡Feliz Navidad! Weihnachtslieder und -geschichten aus Spanien und Lateinamerika*. Mit farbigen Illustrationen von Federico Fernández. Pulheim: Schauhoer Verlag 2016.

VOUS AVEZ DIT LANGUES EN-CHANTÉES?

FONCTIONS SOCIODIDACTIQUES DU CHANT POUR RENFORCER LES IDENTITÉS PLURIELLES DES ÉLÈVES ET FAVORISER UN CLIMAT SCOLAIRE BIENVEILLANT (NOUVELLE-CALÉDONIE)

In this paper, we aim 1) to emphasize the instructional relevance of building on artistic mediation, especially resorting to songs in Oceanic languages to enhance students' linguistic and cultural skills; 2) to describe educational practices in classrooms and/or schools (regarding teachers and institutions as well) based on a musical corpus in Oceanic languages, according "new" socio-didactical functions of singing. In other words, why, for what reasons and how can singing in elementary school in New Caledonia fulfill socio-didactical functions that reinforce the multicultural and multilingual identities of pupils and contribute to a caring school climate?

● Stéphanie Geneix-Rabault
& Claire Colombel-Teuira
ERALO¹ — Université de la
Nouvelle-Calédonie



Stéphanie Geneix-Rabault, ethnomusicologue et musilinguiste, enseigne à l'université de la Nouvelle-Calédonie. Ses recherches

concernent les langues océaniques et participent à la production de ressources multilingues en/sur les langues kanak/océaniques.



Claire Colombel-Teuira, sociolinguiste et didacticienne, enseigne à l'Institut de Formation des Maîtres de

la Nouvelle-Calédonie. Ses recherches concernent les langues océaniques, en particulier l'éducation et les pratiques plurilingues en contexte pluridiglossique.

Introduction

La Nouvelle-Calédonie (NC), située dans le Pacifique sud, se caractérise par une importante pluralité linguistique et culturelle (Colombel, 2012; Vernaudeau, Légise & Lescure, 2014: 104). L'Accord de Nouméa (ADN) reconnaît aux langues kanak le statut de «langues d'enseignement et de culture» (1998, art.1.3.3).² Cependant, la mise en œuvre de l'enseignement des langues et cultures kanak (ELCK), dans sa forme contemporaine, est assez récente (2006). Les enseignants du premier degré travaillent encore sous des statuts très divers (de professeur des écoles à assistant rémunéré par une association). Leur identité professionnelle se trouve donc façonnée d'une part par les contraintes institutionnelles et leur statut, d'autre part par les contextes dans lesquels ils exercent. Nous proposons de questionner dans cette contribution 1) l'intérêt de prendre appui sur la médiation artistique, plus particulièrement sur la chanson en langues océaniques en didactique des langues-cultures pour contribuer au développement de compétences linguistiques et culturelles; 2) de décrire des

pratiques concrètes de terrain (d'enseignants et d'institutions) reposant sur des corpus musicaux en langues océaniques, conférant au chant de "nouvelles" fonctions sociodidactiques. Autrement dit, pourquoi (pour quoi?) et comment les activités chantées, à l'école primaire en NC, peuvent-elles remplir des fonctions sociodidactiques renforçant les identités plurielles des élèves et participant à un climat scolaire bienveillant?

1. Langues océaniques et médiation-s artistique-s

Des recherches réflexives soulignent que les médiations artistiques (Castelotti & Moore, 2009; Razafi, 2014) permettent aux acteurs sociaux minorisés et/ou en insécurité linguistique de mettre en récit, en voix et en images, leurs expériences sans être contraints par les normes du langage articulé écrit (Razafi, 2017, non publié). En didactique des langues-cultures, cette perspective fait d'ailleurs des productions artistiques, notamment musicales, une passerelle stratégique: un «chemin» pour aller vers d'autres langues, d'autres cultures,

d'autres répertoires, d'autres imaginaires et/ou d'autres espaces, pour valoriser et déstigmatiser les répertoires langagiers pluriels des élèves (Graci *et al.*, 2017). Plusieurs travaux en éveil aux langues (Colombel-Teuira, non publiés; Colombel & Fillol, 2012)³, mais aussi de récentes recherches-actions sur les plurilittéracies (Colombel-Teuira *et al.*, 2016) – notamment les littéracies artistiques hors champs scolaires (Guibal & Rabier, 2016: 259-274) et à l'école (Geneix-Rabault, 2016: 223-240) –, visent ce même objectif en Nouvelle-Calédonie.

Loin d'être considérées comme des observables externes aux élèves, les productions artistiques sont prises en compte en tant que situations (objectives/subjectives) vécues et comme moyens d'(inter)actions, de collaboration, de distanciation (réflexive et critique) et de (re)création. Elles permettent donc 1) de construire des ponts entre les langues/cultures des élèves et la langue de scolarisation (de tisser des liens entre l'école et les littéracies hors école); 2) de s'exprimer, créer, innover et réussir de nouveaux apprentissages; 3) d'écouter, se socialiser et interagir avec les autres.

Nous partons donc du principe que les chansons en langues océaniques sont des ressources pour l'enseignement (en quittant le paradigme d'approches purement «techniques» de l'enseignement des langues), qui permettent dans le même temps de dépasser le cloisonnement «traditionnel» des classes de *Langues et Cultures Kanak* (LCK) versus les classes standards pour proposer des approches appropriationnistes.⁴

2. Vous avez dit langues chantées?

Nous retenons comme principes définis (a) que le langage, notamment la parole, et la musique partagent des caractéristiques de traitements similaires (Benjamin *et al.*, 2014) favorisant le développement des répertoires langagiers; (b) que le chant amène les élèves à segmenter les éléments linguistiques et à mieux percevoir les frontières entre les sons, les syllabes, les mots et les phrases (Geneix-Rabault, 2016: 228-231); enfin, (c) qu'il contribue au développement de l'écoute, des compétences linguistiques⁵ et de l'expression. Si la pratique du chant permet de renforcer les capacités de discrimination auditive et articulatoires des élèves, elle facilite également l'expression orale, même dans des langues que l'on ne

maîtrise *a priori* pas. En effet, la voix est «naturellement» guidée par la mélodie et le rythme du chant qui facilitent non seulement l'attaque vocale (la hauteur du son), mais aussi l'articulation (le rythme, le tempo et donc le débit articulatoire). Les paramètres musicaux orientent naturellement les interprétations chantées et les rendent plus aisées que la récitation ou la lecture d'un texte dans des langues «autres». De fait, on ose plus vite: «L'avantage de la chanson est de motiver tout d'abord, d'aider à la perception de sons nouveaux, de lever certaines inhibitions et donc de permettre une production (linguistique) plus aisée portée en cela par la musique et le rythme.» (Guimbretière, 1994: 84; nous soulignons)

3. Quand les chansons en langues océaniques entrent dans la classe...

En Province Sud, et particulièrement dans la zone urbaine de Nouméa, de nombreux élèves entendent régulièrement dans leur cercle familial une ou des langues océaniques sans en être locuteurs. Les enseignants des classes standards perçoivent généralement les répertoires pluriels (en construction) de leurs élèves comme un obstacle au développement de compétences en français (scolaire). Dans des écoles de quartiers populaires, un projet d'éveil aux langues océaniques a été initié par les enseignants LCK et bénéficie d'un appui de l'inspecteur et des conseillers pédagogiques depuis 2015. Pour ce projet, la communauté éducative entière a été mise à contribution. Les enseignants LCK ont rédigé le projet, les séquences et les séances (période par période). La première séquence proposait de travailler le rituel de l'accueil avec les langues des élèves. Lors de la présentation du projet à leurs collègues, ils ont conclu en donnant des exemples concrets: une comptine multilingue de «bonjour» en *drehu*, en *nengone* et en français. Les enseignants standards ont été invités à réinterpréter la version française. Puis les enseignants ont mis les parents des élèves à contribution. Ainsi, les élèves ont appris et chanté la comptine en *drehu*, *nengone*, *reo tahiti*, *faka'uvea*, *iaai*, *bislama*, anglais et français. Le chant a été choisi comme amorce du projet pour plusieurs raisons: 1) les activités chantées sont particulièrement efficaces en classe de langue-s (*cf. supra*), 2) elles permettent de faire «tomber» les inhibitions des élèves mais aussi des adultes non locuteurs de

Les projets pédagogiques décloisonnés qui sont présentés dans cette contribution permettent de dépasser la fonction didactique du chant en classe de langue-s pour en faire un outil sociodidactique – support non seulement de l'ouverture à la diversité linguistique mais aussi de l'ouverture de la classe *Langues et Cultures Kanak* à la classe standard et de l'école aux familles.

langues océaniques et 3) le chant est – d’après les initiateurs du projet – ancré dans les pratiques familiales océaniques. Les enseignants des classes standard ont peu à peu fait une place aux différentes langues des élèves; dans un premier temps ils travaillaient et/ou faisaient interpréter la comptine en français, anglais et *reo tahiti*⁶, puis ils ont intégré toutes les langues des élèves. Désormais, après un peu plus d’un an, l’éveil aux langues fédère et permet une meilleure collaboration entre enseignants standard et LCK dans trois des quatre écoles où l’aventure a été tentée.⁷ La qualité du projet et ses effets sur le climat scolaire ont été salués par l’institution. À l’initiative d’enseignants expérimentés, volontaires et réflexifs – ce projet décloisonné a ainsi dépassé la fonction didactique du chant en classe de langue-s pour en faire un outil socio-didactique – support non seulement de l’ouverture à la diversité linguistique mais aussi de l’ouverture de la classe LCK à la classe standard et de l’école aux familles.

4. Un répertoire de chant multilingue pour des élèves plurilingues

Depuis 2011, la direction de l’enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC), le Vice-Rectorat (VR), le Conservatoire de Musique et de Danse (CMDNC) et la direction de l’éducation de la province sud se sont associés pour mettre en place, dans les premier et second degrés, des *Classes à horaires aménagés musique* (CHAM) organisées autour d’activités instrumentales et vocales. Celles-ci ont pour objectifs de renforcer l’éducation musicale des élèves, de développer leur expressivité et leur créativité et, enfin, de construire des compétences transversales transférables à d’autres apprentissages fondamentaux. L’enseignement musical dispensé par des musiciens du CMDNC s’articule autour de l’écoute, de l’expression vocale et/ou instrumentale, indispensables «dans le développement littéraire». En parallèle, les enseignants et les élèves des classes analysent la compréhension des textes chantés et les contextualisent. Dans le prolongement de ces activités, ils travaillent à la création littéraire et la mise en scène de nouvelles productions musicales (avec l’aide de comédiens parfois).

Le répertoire des CHAM étudié et appris par les élèves des premier et second degrés, entre 2013 et 2016, comprend dix-

huit chants en quatorze langues parlées en NC, dont neuf langues kanak (*nyelâyu, caac, paici, ajië, xârâcùù, drehu, nengone, drehu, iaai*), deux langues polynésiennes (*tahitien, futunien*), une langue de Vanuatu (*atchin*, de Malekula), deux en anglais et quatre en français. Intitulés *Chants d’ici et d’ailleurs*⁸, ce répertoire promeut l’ouverture à la diversité des langues et des cultures et favorise l’ouverture à l’altérité. Le travail d’appropriation des corpus – apprendre à prononcer le chant, à le comprendre, à le mémoriser, à l’interpréter, puis à le mettre en scène – est guidé par le musicien intervenant. Lors des spectacles de fin d’année, des musiciens professionnels de NC accompagnent les élèves réunis sur scène. Ces chants multilingues invitent les élèves et les équipes pédagogiques à exploiter d’autres langues-cultures, d’autres imaginaires, tout en favorisant l’estime de soi: «D’une façon générale, être au sein du dispositif CHAM permet aux élèves de reprendre confiance en eux, parallèlement à ce qui est mené en classe. Chanter dans sa langue maternelle redonne confiance aux élèves. Ils reprennent une position “d’experts”, car ils sont consultés pour des aspects de prononciation et d’explication. Ça leur donne un nouveau statut au sein de la classe. De la même façon, les parents se sentent investis et se reconnaissent dans ce que fait l’enfant à l’école.» (Entretien, 2014)

Conclusion

Ces approches appropriationnistes donnent aux activités chantées une dimension sociodidactique en permettant notamment:

1. la reconnaissance des langues-cultures des élèves et de leurs compétences bi/plurilingues;
2. le développement de compétences métalinguistiques et transversales (Geneix-Rabault, 2016: 234);
3. le décloisonnement et l’ouverture entre classes LCK et standard, en résiliant l’inflexion de l’assignation des langues kanak-océaniques à un espace-temps «réservé» ou en dehors de la «classe dite standard»;
4. enfin, la communication et la collaboration des équipes pédagogiques (classe standard versus classe LCK), mais aussi de l’école avec les familles co-actrices des projets, ainsi que la collaboration interinstitutionnelle.

- 1 'Chante' en langue *nengone*, l'une des vingt-huit langues kanak parlées en Nouvelle-Calédonie. *ERALO* est une équipe de recherche émergente pluridisciplinaire qui a pour objet central les langues, les discours, les dynamiques plurilingues ; elle traite en particulier des créations, des mobilités et des idéologies au travers d'entrées plurielles et dont les terrains de recherche se situent en milieux scolaires, urbains et artistiques. De manière prioritaire, l'équipe vise à valoriser et faire reconnaître les pluralités linguistiques, culturelles et artistiques en Océanie, en développant notamment l'éveil aux langues et la/les production(s)/médiation(s) artistique(s).
- 2 Depuis la signature des accords de Matignon (1988) puis de Nouméa (1998), la Nouvelle-Calédonie est inscrite dans un processus de décolonisation qui doit déboucher sur l'accession à la pleine souveraineté ou à une autonomie renforcée (référendum 2018). Toutes les compétences, à l'exception des compétences régaliennes, sont transférées (notamment l'enseignement) ou en cours de transfert.
- 3 Notamment dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré à l'Institut de formation des maîtres de Nouvelle-Calédonie (2015-2017).
- 4 Il s'agit de proposer à tous les élèves, de s'approprier de diverses manières des éléments (musicaux, artistiques, visuels, linguistiques, etc.) faisant écho aux cultures kanak/océaniques en les reformulant, en les détournant ou en les mettant en scène. Les procédés sont multiples, mais s'articulent toujours autour d'un système de références, d'associations sonores et/ou visuelles.
- 5 La pratique vocale influe notamment sur le traitement des sons linguistiques: la hauteur (la fréquence des sons), les formants vocaliques permettant par exemple de distinguer en français les voyelles [e] et [i], les transitions rapides facilitant la distinction des consonnes [p] et [b], [t] et [d] dans cette même langue.
- 6 En NC, le tahitien jouit d'une "bonne réputation" et est particulièrement apprécié.
- 7 Aujourd'hui le projet est prolongé par la réalisation de *paniers d'histoires* (version locale des sacs d'histoires).
- 8 Des extraits de cet outil sont consultables en ligne: <https://denc.gouv.nc/ressources-pedagogiques-ecole-elementaire-disciplines-denseignement-culture-humaniste-5>

Références citées

Accord de Nouméa. En ligne: <https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/accordsNoumea.pdf>

Benjamin, Ch., Gaab, N., Kenyon, A., Zuk & J. (2014). Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians, *PLoS ONE* 9(6): e99868. doi:[10.1371/journal.pone.0099868](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868) [<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868#references>].

Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. *CRTF. Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, 45-85.

Colombel, C. (2012). *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique?* Thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille.

Colombel, C. & Fillol, V. (2012). L'éveil aux langues océaniques: mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak. In: Balsiger, C, Betrix Kölher, D., De Pietro, J.-F., et Perregaux C. [Dir], *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan, pp. 75-89.

Colombel-Teuira, C., Fillol, V. & Geneix-Rabault, S. [Dir]. (2016). *Littéracies en Océanie: enjeux et pratiques*. Paris: L'Harmattan. Collection Portes Océanes.

Geneix-Rabault, S. (2016). Mu kwâ, ngoo kwâ! Chantons, chantez les langues enchantées!. In: Colombel-Teuira, C., Fillol, V., Geneix-Rabault, S. [Dir], *Littéracies en Océanie: enjeux et pratiques*. Paris: L'Harmattan, Collection Portes Océanes, pp. 223-240.

Graci, I., Rispail, M. & Totozani, M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*. Paris: L'Harmattan. Espaces Discursifs.

Guibal, M.-P. & Rabier, E. (2016). Consciences Pacifique: Pédagogie de projet, Art-social et Littéracies. Analyse réflexive d'une expérience d'un projet classe PAC dans un collège du Grand Nouméa. In: Colombel-Teuira, C., Fillol, V., Geneix-Rabault, S. [Dir], *Littéracies en Océanie: enjeux et pratiques*. Paris: L'Harmattan, Collection Portes Océanes, pp. 259-274.

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier-Hatier.

Razafi, E. (2014). *Médiation sociale et artistique, exposition photographique Soi en scène*. <http://www.videosprout.com/video?id=68b25b20-7a8d-4782-98d0-314adf15a041>

Vernaudeau, J., Lescure, O. & Léglise, I. (2014). Les langues en Guyane, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française. In: Nocus, I., Vernaudeau, J. et Paia, M. [Dir] (2014), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Collection «Des sociétés», pp. 101-126.

TROUVER LA «BONNE CHANSON»: OÙ NOUS CONDUIT LE CHOIX D'UNE CHANSON DANS UN CONTEXTE DIDACTIQUE?

Was macht ein gutes *Chanson* im Fremdsprachenunterricht aus? Die Frage der Auswahl ist heute umso wichtiger, als neue Medien – das Internet und die Plattformen, die sich dort entwickelt haben – den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, von Ressourcen zu profitieren, die vor ein paar Jahren noch unbekannt und sogar undenkbar waren. Um die "schulische Legitimität" eines Liedes zu definieren, wird zunächst im Hinblick auf implizite und explizite Auswahlkriterien ein Korpus von verschiedenen aktuellen Unterrichtsmaterialien analysiert und anschliessend mit Kriterien konfrontiert, die aus der neueren didaktischen Literatur hervorgehen. Die Analyse zeigt, dass die Auswahlfaktoren sehr heterogen sind; dazu zählen die sprachliche Qualität und Komplexität, die kulturelle Legitimität und insbesondere die Macht des *chansons*, Emotionen zu wecken.

Philippe Cuenat | FHNW



Philippe Cuenat enseigne le français langue étrangère à la Pädagogische Hochschule de la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) au niveau Sekundarstufe 1.

J'enseigne le français langue étrangère à la Haute Ecole pédagogique de la *Fachhochschule Nordwestschweiz* (FHNW) à des futurs enseignants du niveau secondaire 1 dont le niveau s'étale de B2 à C2. Il m'arrive dans ce cadre de consacrer des cours à la chanson, le but étant de susciter des activités de communication à partir de documents authentiques, donc des activités d'écoute et non de chant, précision certainement importante. Comme tout enseignant utilisant régulièrement des chansons, j'ai vite été confronté face à ce support non seulement à des questions d'ordre didactique mais aussi de choix. En particulier, qu'est-ce qu'une bonne chanson en matière d'enseignement? Cette question du choix est aujourd'hui d'autant plus importante que les nouveaux médias – internet et les plateformes qui s'y sont développées – ont permis aux usagers de bénéficier de ressources qui étaient inconnues et même impensables il y a encore quelques années. Donc que faire de cette richesse et comment l'aborder? Tout enseignant se forge évidemment des critères plus ou moins empiriques pour répondre à cette question. Pour définir

quelle peut être la «légitimité scolaire» d'une chanson, j'aimerais me pencher sur un corpus déjà constitué – celui que forment différents supports didactiques de FLE –, pour voir dans un premier temps quels critères, explicites ou implicites, on peut dégager de ce corpus et les confronter ensuite à des critères émergeant de la littérature didactique récente.

Le choix d'une chanson

Commençons par une anecdote¹. Dans un de mes cours, j'invite les étudiants à choisir eux-mêmes une chanson sur la base d'une consigne aussi simple que possible, destinée à favoriser une communication orale relativement informelle: «Apportez une chanson de votre choix, préparez-en le texte de manière à être capable de le reformuler brièvement et d'en discuter avec les autres participants et soyez à même de dire pour quelles raisons (musicales, esthétiques, affectives, pédagogiques, etc.) vous l'avez choisie.»

Récemment un étudiant a apporté un titre de Plastic Bertrand, *Astérix est là*. Pour motiver son choix, il a dit que la chanson lui plaisait mais il a surtout ex-

¹ Je profite de l'occasion pour exprimer ma reconnaissance aux participant-e-s des cours de *Kontextstudien* de Brugg et de Bâle 2014, 2015, 2016 et 2017 pour leur apport à ces réflexions.

pliqué qu'elle lui paraissait susceptible d'être utilisée dans un cours de langue au niveau secondaire 1. La discussion qui a suivi (entre participants de niveau B2-C2, rappelons-le) a rapidement évacué la question du jugement de goût pour se pencher sur les raisons pédagogiques. D'où il est ressorti qu'en fait la chanson n'était pas adaptée au niveau prévu. Si la morphosyntaxe d'*Astérix est là* ne pose en effet pas de problèmes insolubles, son lexique convoque cependant beaucoup trop d'expressions idiomatiques ou de références socioculturelles implicites pour être accessible à des élèves de secondaire 1 – sans parler du chant qui ne contribue guère à faciliter la compréhension des paroles. Mais le bilan de la discussion n'était pas complètement négatif dans la mesure où il a été conclu que si la chanson ne pouvait pas vraiment servir de support d'apprentissage, elle pouvait en revanche être utilisée pour «illustrer» ou «prolonger» une séquence dont la base aurait été une planche extraite des célèbres aventures d'Astérix.

Cette brève anecdote résume assez bien les critères qui peuvent motiver le choix d'une chanson – et par extension ce qui fait d'elle une «bonne» chanson: en premier lieu fixer un niveau d'apprentissage et, deuxièmement, déterminer une tâche ou un objectif clairs. Mais il faut bien avouer aussi que ces critères font de la chanson un objet *ad hoc* – adapté à un objectif didactique quelque peu réduit – et qu'ils ne nous disent pas grand-chose des raisons intrinsèques qui conduisent au choix d'une chanson.

La chanson: un objet périphérique?

Si on s'intéresse aux supports didactiques destinés à un public «grands adolescents et adultes» actuellement disponibles sur le marché, on s'aperçoit assez rapidement que la chanson n'y occupe qu'une part marginale ou périphérique.

Une méthode actionnelle comme *Alter Ego*, publiée par Hachette, n'en contient aucune dans les deux volumes correspondant aux niveaux B2 (articulé sur la vie quotidienne) et C1-C2 (problématiques du monde contemporain). Pour les mêmes niveaux, *Activités pour le Cadre européen commun de référence*, édité par Clé-International, n'en propose également aucune alors même qu'on y fait mention de Georges Brassens (Grandet, 2007: 55; sur l'amitié et les copains) et d'Alain Souchon (Kober-Kleinert, 2007: 85; à propos

du bagage lexical des Français) – des allusions qui devraient être exploitées ne fût-ce qu'indirectement pour être compréhensibles et surtout plus gouteuses. Autre exemple, *Zénith* B1 (Clé-International) consacre toute une leçon à la musique en rappelant qu'elle «est la 3^e activité culturelle des Français» (Barthélémy, 2013: 67) mais sans proposer de chanson. Et *On y va* de Hueber, toujours au niveau B1, ne fait guère mieux en se servant pour une brève activité de l'air de la Habanera de *Carmen* mais sans les paroles... (Laudut, 2017: 87)

Quant aux ouvrages thématiques, si on se limite à des exemples choisis au hasard comme *Je vis en France, Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française* ou *L'Expression française écrite et orale*, ils ne semblent pas améliorer ce constat: le premier, accessible dès le niveau A1 et qui s'adresse aux «apprenants désirant découvrir la vie en France [...] avec deux objectifs: 1) faciliter l'apprentissage et donner le goût de la lecture en langue française; 2) faire connaître les coutumes et institutions de la France en vue d'échanges interculturels» (Barthe, 2016: 4^e de couverture) ne fournit qu'un sujet musical (*La Marseillaise*) – tout comme le second, qui présente *Un jour, tu verras* de Mouloudji (Abbadie, 2013: 127) au sein d'une quarantaine de textes littéraires de La Bruyère à François Nourissier. Si le choix de *La Marseillaise* se comprend assez facilement, celui de Mouloudji n'est justifié que par un exercice faisant appel à une réflexion sur l'emploi du futur.

Cette analyse est évidemment loin d'être exhaustive, mais elle me semble montrer que la chanson occupe dans de nombreux supports didactiques généralistes pour adolescents ou adultes une place assez marginale et que la question de son choix ne relève guère de critères systématiques.

Internet – la voie royale?

S'il est un espace où la chanson s'impose, c'est internet. La recherche la plus simple – «chanson + FLE» – tapée sur n'importe quel moteur de recherche donne immédiatement accès à de nombreux sites qui proposent des chansons accompagnées d'activités pédagogiques. Mais les sites répertoriés sont à l'image d'internet: le meilleur y côtoie le pire. Et même si l'on s'en tient aux sites ambitieux, les contrastes peuvent être violents. *Bonjour de France* (<http://www.bonjourdefrance.com/>) est un bon exemple de plateforme visant un standard élevé.

Se présentant comme «un “cybermagazine” éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l’attention des enseignants de français langue étrangère», *Bonjour de France* se caractérise par une offre très importante (apparemment quelques milliers d’activités), un graphisme soigné et globalement cohérent, des fonctionnalités relativement complexes, une place importante accordée à la publicité – preuve du succès de l’entreprise – et des partenaires qui établissent sa crédibilité (par exemple, *le Français dans le monde*, la «Revue de la Fédération internationale des professeurs de français» éditée par Clé-International). Au sein de cette offre, composée d’exercices de grammaire, de vocabulaire, de français des affaires, de préparation au DELF, se trouve un karaoké rassemblant quelques dizaines de chansons où l’on retrouve Charles Trenet (*Boum*), Serge Reggiani (*Gaspard*), Michel Polnareff (*Holidays*), Calogero (*La Fin de la fin du monde*), Christophe Maé (*Un peu de blues*), ou encore Grand Corps malade (*Le Funambule*).

Une palette large et qui l’est plus encore si l’on recense les exercices figurant sous d’autres rubriques (compréhension). Mais les exercices sont de toute évidence le produit d’algorithmes encore peu développés et donc assez répétitifs et, de surcroît, le moteur de recherche interne n’est pas exempt de lacunes qui donnent l’impression d’être confronté à un iceberg dont les contours sous-marins sont indistincts.

Pourtant, *Bonjour de France* avec ses défauts et ses qualités, ses placards publicitaires personnalisés et ses contours improbables, incarne bien les enjeux de la chanson sur internet. Un site de ce type témoigne en effet de trois affran-

chissements. Comme la plupart des sites internet, il profite d’un espace dont la régulation légale est encore souvent floue pour s’affranchir premièrement des droits d’auteur ou de reproduction – droits qui expliquent peut-être que la chanson soit si rare dans les supports diffusés dans des canaux d’édition traditionnels.

Le site s’affranchit deuxièmement des hiérarchies socioculturelles: dans les chansons recueillies pour le karaoké FLE, nul souci de valeur renvoyant à l’histoire de la chanson ou à un goût actuel ou passé: Jean-Jacques Goldmann y côtoie Bertrand Soulier dans la même matrice didactique sans qu’aucun texte ou information graphique ne permettent de les distinguer.

Troisièmement, *Bonjour de France* s’affranchit presque complètement des repères institutionnels traditionnels: les protocoles usuels et légitimant de l’édition semblent être mis de côté ou ignorés, les noms des auteurs apparaissent dispersés dans la masse d’information, notamment publicitaire, même lorsque la notice biographique est complète. De même, la mention de l’éditeur est presque aussi discrète comme si afficher le travail d’expertise était moins important que d’entretenir l’image libertaire d’une structure participative. Avec pour conséquence une sensation d’absence d’encadrement didactique qui fait que les choix éditoriaux ne sont pas plus explicités que le mode de fonctionnement de la plateforme. Certes, *Bonjour de France* propose beaucoup de bonnes activités à partir de la chanson; cependant ce n’est pas là que l’on trouvera les critères qui permettent de définir une «bonne chanson».

Des supports didactiques à la réflexion didactique

Si la quantité ne se retrouve pas dans les supports traditionnels et si, inversement, la qualité n’est visiblement pas toujours au rendez-vous des supports numériques, il vaut peut-être mieux, pour comprendre le statut de la chanson, opérer un décrochement discursif et se tourner vers la réflexion et la recherche didactique. Quelles que soient leurs orientations et leurs présupposés théoriques, les recherches ou les manuels de didactique semblent dégager un consensus à propos de la chanson à écouter en L2: il s’agit d’un document authentique qui a une forte valeur socioculturelle – ce qui en fait une porte d’entrée idéale sur la langue-cible et sa culture – et qui se

<http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/>

capture d’écran, oct. 2017



caractérise aussi par un tout aussi fort pouvoir de motivation. Ces trois facteurs – document authentique, objet socioculturel et vecteur de motivation – constituent également les premiers critères à invoquer lorsqu'on veut choisir une chanson à écouter. Mais la didactique en a-t-elle d'autres à proposer qui permettront de guider l'enseignant?

Dans un ouvrage de didactique de l'anglais, Frank Hass consacre deux pages aux *songs* et un court encadré à leurs critères de sélection. Aux critères strictement didactiques – «Ist der Text gut verständlich?», «Ist der Schwierigkeitsgrad dem Wissensstand meiner Klasse angemessen?», «Wie hoch ist die fachdidaktische Effizienz des Liedes? Kann ich mein Ziel eher/besser/schneller über ein anderes Medium erreichen?» – s'en ajoutent d'autres qui sont plus inattendus: «Würde ich dieses Lied gerne unterrichten?», «Hätten meine Schüler Freude an diesem Lied?», «Würden meine Schüler über dieses Lied sprechen oder ist die Beschäftigung mit dem Lied eine eher private Erfahrung?» (Hass, 2006: 158). Michel Boiron, qui est probablement un des spécialistes qui s'est le plus engagé dans le renouvellement du regard jeté sur la chanson française comme objet d'enseignement du FLE, ne procède pas autrement: dans un article de vulgarisation il énonce des critères de même ordre: «Quelques critères positifs pour choisir une chanson: - elle est proposée par un/ des élève-s; - elle passe à la radio, elle a du succès; - elle plait au professeur; - elle correspond aux habitudes d'écoute des élèves, elle est à la mode; - elle surprend, elle est atypique; - le thème de la chanson correspond au thème abordé en cours; - il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle; - etc.» (Boiron, s.d.: 2).

Un support en voie de légitimation

Comment réagir à ce genre de critères éclectiques? D'abord remarquer que certaines d'entre elles remettent au premier plan des questions de goût (Hass, Boiron) – qu'il s'agisse de celui de l'enseignant ou de l'apprenant. Or les questions de goût se catégorisent et peuvent s'analyser. Si on la compare par exemple avec la littérature – qu'il lui arrive de côtoyer directement au titre de document authentique d'importance socioculturelle dans les manuels de didactique –, la chanson se démarque évidemment

Quelles que soient leurs orientations et leurs présupposés théoriques, les recherches ou les manuels de didactique semblent dégager un consensus à propos de la chanson à écouter en L2: il s'agit d'un document authentique qui a une forte valeur socioculturelle – ce qui en fait une porte d'entrée idéale sur la langue-cible et sa culture – et qui se caractérise aussi par un tout aussi fort pouvoir de motivation.

par un déficit de légitimité. Si elle trouve une place dans l'enseignement de la L2, c'est plus parce qu'elle bénéficie auprès du public-cible d'un fort pouvoir émotionnel que pour son statut culturel. Il reste qu'en dépit de ce déficit de légitimité – dont on comprend bien les raisons: de Brel à Gainsbourg, nombreux sont les auteurs qui, souvent par ironie ou fausse modestie, il est vrai, ont dénié toute ambition artistique à un moyen d'expression qui tient en trois minutes et qui est devenu un symbole de l'industrie culturelle –, la chanson en L2 joue un rôle fonctionnel comparable à la littérature et il est donc important de savoir comment cela peut influencer son choix.

Nieweler explore une piste en citant une classification proposée par Boiron qui repose sur quatre «tendances»: 1) les «dinosaures», les classiques incontestés [Edith Piaf, Georges Brassens, Jacques Brel...]; 2) les «vieux routiers» [Francis Cabrel, France Gall, Michel Sardou...]; 3) une nouvelle génération dans la tradition de la chanson de variété française [Patrick Bruel, Céline Dion, Camille...]; 4) une tendance multiculturelle et multi-ethnique [MC Solaar, Khaled, Manu Chao...] (Nieweler, 2006: 221). Ces «tendances» dénotent en fait un mouvement d'historicisation qui se manifeste depuis les années 1990 dans la culture française; j'en prendrai pour exemple la parution d'un ouvrage intitulé *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chanson française* dans la très populaire collection *Découvertes Gallimard*. Mais ce réflexe historicisant est plus rare dans la littérature didactique. Pourtant, développer chez les enseignants cette conscience de l'historicisation pourrait non seulement aider les enseignants à choisir plus consciemment leurs supports d'enseignement, mais également – ce qui est fondamental – à développer

Si une telle démarche montre bien comment rationaliser la procédure de choix, elle ne résout pas non plus complètement le problème dans la mesure où elle laisse de côté l'émotion.

de nouvelles activités: il peut sembler dépassé de constamment revenir à Edith Piaf lorsqu'on s'intéresse à la chanson française mais la relier aux chanteurs de rue et donc à une pratique très différente de celle à laquelle se réfèrent la plupart des jeunes peut en revanche susciter la surprise et la discussion.

La quête par la chanson d'une légitimité trouve aussi un écho dans les discussions autour de sa reconnaissance comme genre – notion représentant un enjeu majeur de la didactique actuelle. Dans une publication canadienne intitulée *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, on constate que la chanson n'est pas considérée comme un genre en soi: elle se trouve subsumée sous le genre «littérature engagée des XX^e et XXI^e siècles» – alors même que la quatrième de couverture, la critique de film ou même le slam sont eux considérés comme des genres à part entière (Chartrand, 2015). Cette publication a été conçue pour un public de L1 mais elle n'en pose pas moins les limites d'une perception scolaire de la chanson. Certes, il ne s'agit pas de céder ici à l'illusion qui ferait confondre le genre lié à des «pratiques sociales de référence» et le «genre scolaire» – ce qui serait préjudiciable pour l'enseignement (de Pietro & Schneuwly, 2003: 48-49) –, mais négliger ces pratiques sociales, les considérer comme un pur horizon de référence, reviendrait à méconnaître la spécificité de la chanson. A savoir, premièrement, qu'elle constitue un genre dont le pouvoir d'attraction est essentiellement extra-scolaire; deuxièmement, qu'en minorant la connaissance de ses conditions de production et de réception, on risque de faire de la chanson scolaire un mythe qui ne permettra pas de conceptualiser son apport didactique. Pensons par exemple à la pratique du karaoké et à ce qu'elle a apporté à la chanson en classe en tant que modèle d'utilisation de la technique (superposition de l'image et des paroles) mais surtout de ritualisation et de lien entre chanson écoutée et chantée: «Karaoké-Videos werden auch von Klassen angenommen, die sonst ungern singen.» (Hass, 2006: 158).

Le côté obscur de la chanson

Affiner la perception de la chanson, la conceptualiser en tant que genre ou s'intéresser à son statut dans la culture francophone non seulement pour développer des activités mais aussi pour aider

l'enseignant à choisir le support adéquat semble s'imposer. Dans un ouvrage très récent qui fait le tour de la question, Ludovic Gourvennec (2017) consacre près de la moitié de son exposé à des questions socioculturelles. Mais si une telle démarche montre bien comment rationaliser la procédure de choix, elle ne résout pas non plus complètement le problème dans la mesure où elle laisse de côté l'émotion.

Or le facteur émotionnel est nettement moins pris en considération par la littérature didactique sur la chanson, même si certains proposent quelques réflexions. C'est le cas de Frank Hass qui note de manière un peu impromptue que la chanson peut prêter à des débordements: «Schwierigkeiten beim Umgang mit Liedern treten gelegentlich auf, weil die Klasse überreagiert.» (Hass, 2006: 158) C'est aussi le cas de Virginia Boza Araya qui, dans un article de 2012, lie ce risque de «dérapiage» au choix de la chanson: un mauvais choix peut conduire au refus et à l'incompréhension avec «comme résultat une image négative, ennuyeuse et triste de la chanson française» (Boza Araya, 2012: 200). Ludovic Gourvennec fait une réflexion semblable: «la découverte d'une chanson implique-t-elle du plaisir? Et pour qui? Pour l'enseignant ou pour l'apprenant? [...] Le risque est qu'il s'agisse davantage du plaisir de l'enseignant que de celui de l'apprenant, en particulier lorsqu'il s'agit d'adolescents...» (Gourvennec, 2017: 95-96). D'où un éventuel rejet: «Un élève peut s'ennuyer ferme, même en écoutant une chanson.» (*Ibid.*: 96)

Si la chanson est synonyme de plaisir et de motivation augmentée, elle peut donc aussi conduire l'enseignant mal préparé à l'inverse, à une situation dysphorique. Est-ce que l'ancrage socioculturel peut suffire à éliminer ou réduire ce risque? On peut en douter et il est alors utile de se demander si le choix d'une chanson n'aboutit pas à une situation où, plus que d'habitude, l'enseignant est amené à négocier ou plus précisément à renégocier sa «face». En effet, du fait des émotions qu'elle convoque, la chanson contribue à créer une situation où l'enseignant sera perçu par les apprenants comme sortant de son rôle. Il est donc important que le choix d'une chanson intègre ce que Goffman entend par travail de figuration (*face work*) – soit «tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)» (Goffman, 1974: 15). Un

travail dont il faut aussi rappeler que, pour Goffman, il n'est pas objet de psychologie mais de «relations syntaxiques» (*Ibid*: 14). Pour en donner un exemple, j'aimerais mentionner une dernière anecdote. Lors d'un cours où la seule consigne avait été de chercher une chanson de Jacques Brel, une participante a apporté «La Bière» en précisant de manière un peu provocante qu'il serait question d'«apéritif». Inutile de dire qu'en motivant ainsi son choix elle posait une ligne d'action dont on se demandait – les autres participants et moi-même – comment elle allait la tenir. La séquence commence par une lecture des paroles qui ne réduit pas l'embarras vu le lexique à éclaircir (*vérole*, etc.) et un contenu pour le moins «explicite» («C'est plein de Godferdom / C'est plein d'Amsterdam / C'est plein de mains d'hommes / Aux croupes des femmes / C'est plein de mémères / Qui ont depuis toujours / Un sein pour la bière / Un sein pour l'amour»). Le groupe est certes adulte mais ne sait quelle conduite adopter en attente de la discussion à venir – indécision qui se traduit par un éventail d'expressions qui vont de l'indifférence polie à une légère gêne teintée de sourires amusés. La situation se délie toutefois lorsque la personne, éclairant les raisons de son choix, annonce qu'un membre de sa parenté brasse depuis peu de la

bière artisanale, que c'est lui qui a suggéré la chanson et qu'elle propose à ceux qui le souhaitent de goûter les premiers fruits de sa production. L'embarras s'est presque immédiatement estompé dans une sorte d'euphorie discrète où chacun, soulagé de la tournure que prenaient les événements, a fini par s'exprimer très spontanément sur les raisons pour lesquelles il aimait ou non la bière, sur les propriétés des brunes et des blondes (*sic*), tout en oubliant soigneusement Brel et le tragi-comique de l'existence... «On fait des montagnes / Avec ce qu'on peut.» Quelle leçon tirer de cette anecdote? Peut-être bien de rappeler que dans un premier temps le choix d'une chanson en contexte didactique est fondamentalement émotionnel. Pour éviter des malentendus voire des problèmes (de sur-réaction ou de réaction dysphorique), il serait certainement avantageux que, dans le cadre de la formation des enseignants, les ressorts émotionnels qui déterminent ce choix soient élucidés et mis au premier plan. Ce afin que, dans un deuxième temps, une réflexion ciblée sur les critères de choix concernant la complexité linguistique ou culturelle, le statut socioculturel, le genre, la légitimité de la chanson puisse avoir lieu et permette qu'en classe des objectifs didactiques occupent alors le premier plan.

Références

Abbadie, Ch., Chovelon, B. & Morsel, M.-H. (2013). *L'Expression française écrite et orale*. Grenoble: PUG.

Barthe, M. & Chovelon, B. (2016). *Je vis en France. Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française*. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.

Barthélémy F., Sousa, S. & Sperandio C. (2013). *Zénith 3. Méthode de français, B1*. Paris: Clé-International.

Boiron, M. (1997). Approches pédagogiques de la chanson contemporaine. *Französisch heute*, 28, 334-341.

Boiron, M. (consulté en juin 2017). *Approches pédagogiques de la chanson*. http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch chansons.pdf.

Bonjour de France (consulté en juin 2017), <http://www.bonjourdefrance.com>.

Boza Araya, V. (2012). La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE? Pour quels publics? *Revista de Lenguas Modernas*, 16, / 197-213. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/viewFile/12605/11861>.

Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec: *Didactica c-é-f*; 2^e édition. <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>.

De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, janvier, 27-52.

Dollez, C. & Pons, S. (2007). *Alter ego 4. Méthode de français, B2*. Paris: Hachette.

Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Minuit.

Gourvenec, L. (2017). *Paroles et musique: le français par la chanson*. Vanves: Hachette.

Grandet, E., Corsain, M., Mineni, E. & Rainoldi, M. (2007). *Activités pour le Cadre européen commun de référence. Niveau B2*. Paris: Clé-International.

Guilloux, M., Herry, C. & Pons, S. (2010). *Alter ego 5. Méthode de français, C1>C2*. Paris: Hachette.

Hass, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Kober-Kleinert, C., Parizet, M.-L. & Poisson-Quinton, S. (2007). *Activités pour le Cadre européen commun de référence. Niveaux C1-C2*. Paris: Clé-International.

Laudut, N. & Patte-Möllmann, C. (2017). *On y va. Der Französischkurs, Lehr- und Arbeitsbuch* (Aktualisierte Ausgabe). München, Hueber Verlag.

Nieweler, A. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

DIE ROLLE VON MUSIK UND LIEDERN BEIM FREMDSPRACHENERWERB

Attuali ricerche psicolinguistiche e della psicologia cognitiva evidenziano l'effetto positivo della musica sull'apprendimento linguistico. Di seguito riassumiamo gli esiti principali di tali ricerche e presentiamo un ventaglio di possibilità di impiego della musica e della canzone nell'insegnamento delle lingue straniere. Alcuni casi concreti dimostrano, infatti, che l'impiego di canzoni può aumentare la motivazione e l'autonomia dei discenti.

● Jana Juhásová

Ružomberok (Slowakei)



Jana Juhásová ist als Assistentin am Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Katholischen Universität in Ružomberok (Slowakei) tätig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre ist die Ausbildung von Lehrpersonen in DaF und Phonetik/Phonologie der deutschen Sprache. Sie beschäftigt sich mit Kunst (Musik, Lieder, Bilder, Literatur und Video) und ihrem Potenzial für den Fremdsprachenunterricht.

Language and music define us as human. These traits appear in every human society, no matter what other aspects of culture are absent. (Patel, 2008: 3)

1. Forschungsergebnisse zur Wirkung der Musik und Lieder auf den Fremdspracherwerb

Musik im Unterricht zu verwenden ist keine neue Idee der Sprachdidaktik. In den letzten 70 Jahren gab es eine Reihe von Veröffentlichungen in den Neurowissenschaften, Psycholinguistik, der Musikpsychologie und der kognitiven Psychologie, die über vielfältige Wirkungen des Musikhörens, Musikspielens sowie des Gesangs auf Intelligenzleistungen, auf Gedächtnis, auf Emotionen, auf menschliche Gesundheit sowie auf Spracherwerb berichten. Publiziert wurden z.B. Artikel über positive Einflüsse der Musik auf visuell-räumliche Leistungen der Menschen, Musikeinwirkungen auf mathematische Fähigkeiten, auf motorische Leistungen, oder Studien über Musikhören und -spielen als eine Art Therapie bei der Vorbeugung gegen Demenz und Alzheimer. Die wohl populärste Studie

wurde mit dem Schlagwort „Musik macht schlau“ bekannt und berichtet über bemerkenswerte Einflüsse der Erteilung von Musikunterricht auf den Anstieg der Intelligenz im Kindesalter (vgl. Bastian, 2001).

Als Praktiker des Fremdsprachenlehrens und -lernens, interessiert uns in erster Linie die Identifizierung möglicher fördernder Effekte der Musikerfahrung (des Musizierens und Musikhörens) auf den Fremdspracherwerb. Die bisherigen Forschungen sind zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- > eigenes Musizieren sowie die Annahme der Lerner, musikalisch zu sein, verbessert die sprachliche Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Klemm, 1987 nach Lensch, 2010; Wild, 2015);
- > Musik (Rhythmus und Melodie) beeinflusst die Aussprache positiv, sie unterstützt sowohl den Erwerb des phonologischen Systems als auch den Erwerb von Intonationsmustern der zu lernenden Fremdsprache (vgl. van Asselt, 1970 nach Lensch, 2010; Jäncke, 2012; Wild, 2015). Nach Jäncke (2012: 367) steuert „keine andere Variable pho-

nologische Leistungen in der Fremdsprache mehr als die musikalischen Fertigkeiten“.

> das Hören und Singen von Liedern wirkt sich positiv auf das langfristige Behalten des Wortschatzes (Lake, 2002 nach Wild, 2015) aus.

> Lieder fördern den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten in ihrer ganzen Integrität und stellen ein hervorragendes Training des flüssigen Sprechens dar (Lensch, 2010).

Obwohl eine direkte spracherwerbsfördernde enge Verbindung von Musik- und Sprachenlernen bis heute erst ansatzweise nachweisbar ist, wurde jedoch festgestellt, dass eine Reihe grundlegend ähnlicher Verarbeitungsmechanismen für Sprache und Musik eine Verbesserung sprachlich-kognitiver Leistungsfähigkeit in den Fremdsprachen implizieren können. Darum geht es im nächsten Abschnitt.

2. Musikverarbeitung und Sprachenlernen

„Die älteste Manifestation des Menschen, in der wir die Entstehung der Musik aufzuspüren versuchen, ist demnach der Tonfall, das Akzentwesen des gesprochenen Wortes“ (zit. nach Klusen, 1979: 50 in Werluschnig, 2012: 6).

Insbesondere Kognitionswissenschaftler und Neuropsychologen, die nach gemeinsamen Merkmalen zwischen Musik und Sprache suchen, sind in der Lage, empirisch zu belegen, dass Musik und Sprache ähnlichen Verarbeitungsmechanismen unterliegen (Patel, 2008; Jäncke, 2012). Andeutungen auf gemeinsame und überschneidende neuronale Ressourcen bei der Sprach- und Musikverarbeitung sind zum Beispiel bei Spitzer (2002), Patel (2008) Jäncke (2012) und Wild (2015) zu finden.

Beide Domänen, Musik und Sprache, basieren auf ähnlichen strukturellen Regeln wie Wiederholung, Kontrast, Gedankenentfaltung, Variationen, Redundanz sowie auf vergleichbaren Parametern wie Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und Spannungsfälle. Die neuesten Forschungen zu den Prozessen der Musik- und Sprachverarbeitung deuten darauf hin, dass die Hörfähigkeit für Klänge, Melodien, Rhythmen, Akkorde, Tonintervalle sich insbesondere vorteilhaft auf die Wahrnehmung prosodischer Sprachmerkmale auswirkt (Quast,

1996; Spitzer, 2002; Lindner, 2003; Patel, 2008; Jäncke, 2012).

Der Umgang mit auditorischen Aspekten der Sprache ist für den Spracherwerb von herausragender Bedeutung. Das verbale Gedächtnis funktioniert nämlich so, dass bei jeder sprachlichen Aktivität (rezeptiv wie auch produktiv) der Sprachverwendende zuerst die Worte vor seinem „geistigen Ohr“, in Form des sogenannten „inneren Sprechens“ formuliert. Diesen Prozess bezeichnen kognitive Psychologen als phonologische Schleife (Spitzer, 2002; Franěk, 2005; Jäncke, 2012).

Musik und Sprache verfügen, wie bereits angedeutet, über komparable Mechanismen bezüglich ihrer zerebralen Verarbeitung. Für die Musikwahrnehmung existiert im Gehirn kein „spezialisiertes Zentrum“ - ähnlich wie für die Wahrnehmung. Praktisch alle Hirngebiete sind an der Sprach- und Musikanalyse beteiligt, jedoch zum Teil unterschiedlich lokalisiert (Spitzer, 2002; Jäncke, 2012). Musik stellt mit ihren Regeln, Tönen und Formen, mit Rhythmus, Takt, Melodie eine eigene Sprache, ein eigenes Zeichensystem dar (Buhl & Cslovjecssek, 2010). Selbst die Melodie wird nicht als eine Gesamtheit von Tönen erklärt, sondern als eine perzeptuelle kohärente Einheit (Franěk, 2005; Celhoffer, 2008). Sie ist demnach ein typisches Beispiel für ganzheitliche Wahrnehmung.

In Liedern werden musikalische und sprachliche Informationen simultan dargeboten. Die Melodik des Liedes ist in ihren rhythmisch-metrischen Merkmalen den sprachlichen Deklamationsregeln untergeordnet (Beličová, 2002; Allmayer, 2008; Patel, 2008). Ähnlich wie der Emittent beim Sprechen, verwendet der Interpret beim Singen verschiedene Intervalle, es kommt zum Wechsel zwischen hohen/steigenden und tiefen/fallenden Tönen (Vater, 2002; Zelenay & Šoltýs, 2008). Musik und Sprache geraten in Liedern in eine Wechselbeziehung bezüglich Information (Worte, Töne) und Deutung von emotional gefärbten Bedeutungsnuancen (Patel, 2008).

Aus lernpsychologischer Sicht ist die Musik in Liedern eine Art Code, mit dem ein neuer Inhalt, eine Botschaft verschlüsselt und gespeichert wird (Spitzer; 2002; Buhl & Cslovjecssek, 2010). Die Gedächtnisstärke einer verbal ausgedrückten Botschaft im Lied nimmt demnach zu, wenn weitere Informationen (z.B. der Klang, die Harmonie) mit dieser Infor-

Die dem Musikgeschmack des Rezipienten entsprechenden Lieder agieren im limbischen System des Gehirns wie eine Art Belohnung und wirken sich förderlich auf die Sprachlernprozesse aus.

mation gekoppelt und assoziiert werden (Jäncke, 2012). Solche Stimulierung unterschiedlicher Gedächtnissysteme (als „Mehrfachkodierung“ oder als mehrdimensionale Speicherung bezeichnet) begründet auch das lernpsychologische Modell des kontextabhängigen Gedächtnisses. Nach diesem Modell werden neue Inhalte umso nachhaltiger verfügbar, je mehr sie vom Lernenden kodiert bzw. verschlüsselt werden. Auf diese Art und Weise kann „Musik als Hinweisreiz für andere [sprachliche] Informationen“ dienen (Buhl & Cslovjecssek, 2010; Jäncke, 2012: 406).

Der Vorteil von musikalischen Codes in Liedern für die Speicherung von sprachlichen Botschaften besteht mitunter darin, dass die Musik vom Hörer meistens nicht als etwas völlig Unbekanntes rezipiert wird.

Der Hörer interpretiert diese Codes in der Regel nach typischen Perzeptionsmustern, mit denen er sich im Laufe seines Lebens vertraut gemacht hat (Spitzer, 2002; Franěk, 2005) und die in seinem Langzeitgedächtnis bereits in Form von Schemata und mentalen Repräsentationen gespeichert sind (Blell, 1994; Franěk, 2005; Allmayer, 2008; Celhoffer, 2008). Die Kenntnis musikalischer Schemata (der sogenannten westlichen Musiksyntax) ermöglicht dem Rezipienten melodische Folgen voranzuhören (Jentschke & Koelsch, 2005). Im Falle der Verknüpfung von Musik und Text in Liedern mag die Vertrautheit des Hörers mit einer ihm vertrauten Harmonie zur schnelleren (und dauerhaften) Textspeicherung führen. Vergleichbare Effekte auf die Speicherkapazität und spätere Abrufbarkeit von Informationen aus dem Gedächtnis hat die Verbindung des zu lernenden Inhalts (Text) mit starken Emotionen (Musik). Die dem Musikgeschmack des Rezipienten entsprechenden Lieder agieren im limbischen System des Gehirns wie eine Art Belohnung und wirken sich förderlich auf die Sprachlernprozesse aus (Lensch, 2010: 264).

3. Musik und Lieder in fremdsprachendidaktischer Praxis

Fast alle Menschen haben die Erfahrung gemacht: Musik und Lieder bereiten uns gleichzeitig ein sinnliches, emotionales und intellektuelles Vergnügen.

Musik und Lieder sind feste und akzeptierte Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts. Deutschlehrer deklarieren ger-

ne mit Musik und Liedern im Sprachunterricht zu arbeiten. Dies widerspiegelt sich auch in einer wachsenden Zahl von publizierten Erfahrungen aus der Praxis des Fremdsprachenlernens und- lehrens (sowie fertigen Unterrichtsentwürfen) in Lehrerinternetforen oder auf Websites unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Institutionen.

Im schulischen Kontext erscheint Musik meistens in der Form von:

- > Musik- und Geräuschmedien „ohne Sprachzusätze“ (Charakterstücke, Programmmusik, meditative Musik etc.) sowie
- > Verbundmedien (Lieder verschiedener Art, Musicals, Filme, Videos (vgl. Badstübner-Kizik, 2007: 9).

Da Lieder textgebunden sind, wird beim Fremdsprachenlernen vorzugsweise mit diesem Medium gearbeitet. Sein Einsatz im Unterricht kann folgendermassen erfolgen:

1. Inhaltliche bzw. (inter)kulturelle Argumente;
2. Sprachargumente, bzw. Argumente zum linguistisch-funktionalen Charakter;
3. methodisch-didaktische Argumente.

1. Lieder sind ein Teil der Kulturgeschichte, ein Ausdruck der spezifischen Gruppenzugehörigkeit und ein Teil alltäglicher Lebenserfahrung jedes Einzelnen. Ihre Texte sind narrative, reflektierende (persönliche) Aussagen in Versform. Sie stellen wichtige Quellen einer soziokulturellen Realität dar, sie unterstützen das inter- bzw. (trans-)kulturelle Lernen und implizieren (fremd)kultursprachliche Begegnungen.

2. Lieder sind thematisch begrenzt, inhaltszentriert und ermöglichen als vertrautes Medium einen lernerorientierten Alltagsbezug. Sie verfügen über eine authentische Sprache, ihre Texte sind kurz und geschlossen. Praxiserfahrungen berichten über eine herausragende Rolle von Liedern beim Spracherwerb: Sie sind Mittel zur Schärfung des Gehörgedächtnisses, tragen zur Entwicklung des Sprachgefühls bei. Die Hörer von Liedern erwerben meist unbewusst unterschiedliche Sprachfloskeln, was insgesamt einen positiven Einfluss auf das Sprachenlernen hat.

3. Im Unterricht erfüllen Musik und Lieder unterschiedliche Funktionen (wie etwa die psychohygienische, emotionale, sozialpsychologische Funktion) und sind

an der Förderung unbewussten Lernens sowie (sprachlich) kognitiver Prozesse beteiligt. Für die Verwendung von Liedern im Klassenzimmer sprechen auch der spielerische Umgang mit Sprache beim Erlernen eines fremdsprachlichen Songs sowie die teilweise unterbewusste, motorische Einprägung größerer sprachlicher Einheiten (*chunks*). Lieder sind charakterisiert durch Bedeutungsoffenheit, Expressivität und auch aus diesem Grund liefern sie dem Fremdsprachenunterricht Impulse: Sie können als Auslöser für Identifizierung oder Distanzierung, Sympathie und Antipathie, positive und negative Betroffenheit, Eigenes und Fremdes dienen und zur kreativen Be- und Verarbeitung, zur individuellen Auslegung oder zur Diskussion anregen. Ihre methodisch gut durchdachte Behandlung im Unterricht, insbesondere das Ausdiskutieren ihrer Botschaften in der Gruppe, kann zum offenen, einfühlsamen, bewertenden aber auch kritischen „Musikgenuss“ führen. Allgemein bekannt sind die Vorteile des Liedhörens und Singens im mnemonischen Bereich, d.h. bei der langfristigen Einprägung des Textes (bzw. der Textpassagen) ins Gedächtnis. Nicht zuletzt erweist sich ihr affektives sowie erzieherisches Potenzial: Sie können zur Schaffung positiver und dynamischer sozialer Beziehungen im Klassenraum beitragen. Nicht nur: Wenn die Lieder den Lernenden gefallen, hören sie sie auch in ihrer Freizeit. Sie unterstützen demnach das proaktive Lernen von Fremdsprachen wie auch die Autonomie der Lerner.

4. Fazit

In der kognitiven Wissenschaft und Neurowissenschaft werden immer mehr Querverbindungen zwischen verschiedenen Aspekten der Musik und der menschlichen Sprachverarbeitung festgestellt (Spitzer, 2002; Patel, 2008; Blell & Kupetz, 2010; Jäncke, 2012). Die Kognitionspsychologie erklärt die vorentlastende Wirkung der Musik in Liedern auf das Sprachenlernen in einer holistischen, poetisch-metrischen und musikalischen Liedrezeption, bei der der Rezipient kognitive mit affektiven Stimuli integriert. Im Grunde deuten die Forschungsergebnisse an, dass es musikalisch erfahrenen Personen leichter fallen könnte, Fremdsprachen zu verstehen und zu lernen und dass musikalische Fertigkeiten eine positive Wirkung auf die phonologische Bewusstheit aufweisen.

Abgesehen davon, ob ausreichende handgreifliche theoretisch und empirisch belegte Daten zum positiven Einfluss der Musik und Lieder für den Fremdspracherwerb vorliegen, ist die Bedeutung von Musik und Liedern in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts mehrperspektivisch begründbar.

Nicht zuletzt ist zu betonen, dass man in einem humanistisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mehr anstreben sollte als die pragmatische Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung. Wir als Unterrichtspraktiker dürfen nicht vergessen, dass die Schule, inklusive des fremdsprachlichen Unterrichts, gleichzeitig einen Ort der Identitätsbildung darstellt, einen Ort der ästhetischen Bereicherung. Ihre pädagogische Dimension darf nicht aus den Augen verloren werden. Es ist deshalb nötig, auch optionale, kreative Elemente in die Unterrichtsstunden zu integrieren sowie den Lernenden genügend Zeit einzuräumen, in der sie die Schönheit der Kunst und der Sprache genießen können

Literatur

Allmayer, S. (2008). *Sprache und Musik im Gedächtnis: Grammatikvermittlung mit Rock- und Popmusik im Fremdspracherwerb*. Wien: Dissertation.

Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Lang Verlag.

Bastian, H. G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Schott Musik Verlag.

Beličová, R. (2002). *Receptná hudobná estetika. Introdukcia*. [Eine rezeptive Musikästhetik. Introdution]. Nitra: UKF.

Blell, G. (1994). Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: W. Gienow & K. Hellwig (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Friedrich Verlag, pp. 160-173.

Blell, G. & Kupetz, R. (2010). Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag, pp. 9-27.

Buhl, H. & Cslovjcek, M. (2010). Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik. In: G. Blell & R. Kupetz, R. (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag, pp. 63-81.

Celhoffer, M. (2008). Communication music aspects from biomusicology perspective. In: *Music Integration Interpretation 11. Collection of the essays from international scientific conference Media and communication aspects of music*. Nitra: UKF, pp. 106-115.

Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. [Musikpsychologie]. Praha: Karolinum.

Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau?* Bern: Huber Verlag.

Jentschke, S. & Koelsch, S. et al. (2005). Investigating the relationship of music and language in children: influences of musical training and language impairment. *Annals New York Academy sciences*, 231-242.

Quast, U. (1996). Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: G. Blell & K. Hellwig (Hrsg.), *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag, pp. 109-114.

Lensch, J. (2010). Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur. In: G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Lang Verlag, pp. 263- 273.

Lindner, M. (2003). Das Gehirn giert nach Musik. *Bild der Wissenschaft*, 8, 26-41.

Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the brain*. Oxford: University Press.

Spitzer, M. (2002). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer Verlag.

Vater, H. (2002). *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München: Fink.

Werluschnig, D. (2012). Die Veränderung des Kinderliedes unter dem Einfluss der Massenmedien. *Musikerziehung*, 65 (2), 4-12.

Wild, K. (2015). *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzentwerb*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Zelenay P. & Šoltýs, L. (2008). *Hudba, tanec, pieseň*. [Musik, Tanz, Lied]. Bratislava: Hudobné centrum.

VERGESSEN, ABER SO WERTVOLL: SINGEN AUF FRANZÖSISCH AUF DER OBERSTUFE

Beaucoup de gens se souviennent des chansons de leur enfance et savent les chanter sans difficulté, même des années plus tard. Si les textes chantés nous restent facilement en mémoire, le chant serait-il donc une méthode prometteuse pour l'apprentissage d'une langue étrangère? Dans le cadre d'un mémoire de master, deux groupes d'élèves ont participé à une expérience: l'un a appris une chanson en chantant et l'autre en la récitant. De plus, les participants ont réalisé des enregistrements en récitant ou en chantant le texte, juste après la séquence d'apprentissage puis une semaine plus tard, pour déterminer l'effet de la modalité (chant ou récitation) sur la mémoire à long terme. Si, juste après l'expérience, le groupe «récit» s'est mieux souvenu des paroles que le groupe «chant», une semaine plus tard le résultat était inverse: les chanteurs ont obtenu de meilleurs résultats. En outre, selon les réponses des élèves aux questionnaires, chanter s'est révélé bénéfique pour leur bien-être et leur motivation.

● Felix Heller, Christof Chesini & Reto Hunkeler PH Sankt-Gallen



Felix Heller schloss im Januar 2017 das Studium an der PHSG mit dem *Master of Arts in Secondary Education* ab und unterrichtet seither als Sekundarlehrer Sprachen, Sport und Musik. Im September 2017 trat er ein Masterstudium in Musikpädagogik mit Vertiefung Schulmusik II an der ZHdK an.



Christof Chesini und Reto Hunkeler haben die im Artikel vorgestellte Masterarbeit des Autors betreut. Beide sind Dozierende für Fremdsprachendidaktik und Fachdidaktik Französisch sowie wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS) an der PHSG.



„Die Vergangenheit ist gar nicht schwer, wenn Musik dazu erklingt. Die Vergangenheit, ach bitte sehr, sie wird leichter, wenn man singt.“ An dieses Lied und an einen Grossteil des Textes kann ich mich heute noch erinnern. Mit dieser Melodie lernte ich in der Primarschule unregelmässige Präteritumsformen. Ist das Zufall oder kann man singend eine Sprache lernen? Blicke ich auf meine eigene Sprachlernbiographie zurück, kommen mir dazu noch weitere Beispiele in den Sinn:

1. Seit ich in einer Pariser Sprachschule Joe Dassin's *chanson* „Et si tu n'existais pas, dis-moi pourquoi j'existerais“ gesungen habe, vergesse ich nie mehr, wie man auf Französisch Hypothesen aufstellt.
2. Während eines Austauschsemesters in Italien erweiterte ich mein Vokabular, indem ich verschiedene *canzoni*, bspw. von Fabrizio de André, einstudierte.
3. Während Aufenthalt in Senegal und in Togo lernte ich einige Wörter und Sätze der Stammessprachen *wolof* und *éwé*. Das meiste hatte ich bald wie-

der vergessen. In beiden Sprachen kann ich aber immer noch Lieder singen, die mir dort beigebracht wurden.

4. Als ich vor Freunden aus England ein Lied von Michael Bublé sang, meinten sie, dass beim Englischsprechen mein deutscher Akzent hörbar sei, beim Singen hingegen nicht.

Dies sind Beispiele für das Potenzial, das Singen als Methode für den Fremdsprachenunterricht birgt. Kennen Sie solche Beispiele aus Ihrer eigenen Geschichte? In den oben erwähnten Beispielen 1-3 stellt das Singen fremdsprachiger Lieder unter anderem eine effiziente und handlungsorientierte Form der *Kulturvermittlung* dar und trägt dazu bei, das *Kulturverständnis* zu fördern. Singen kann helfen, prosodische und phonologische Aspekte einer Sprache zu trainieren. Darauf weist das Beispiel 4 hin. Und schliesslich legen die Beispiele 1-3 nahe, dass sich gesungene Texte besonders gut in unser (Langzeit-) Gedächtnis einprägen, also dass Singen das *Texterinnerungsvermögen* verbessert. Mit *Texterinnerungsvermögen* ist nicht gemeint, sich daran zu erinnern, worum

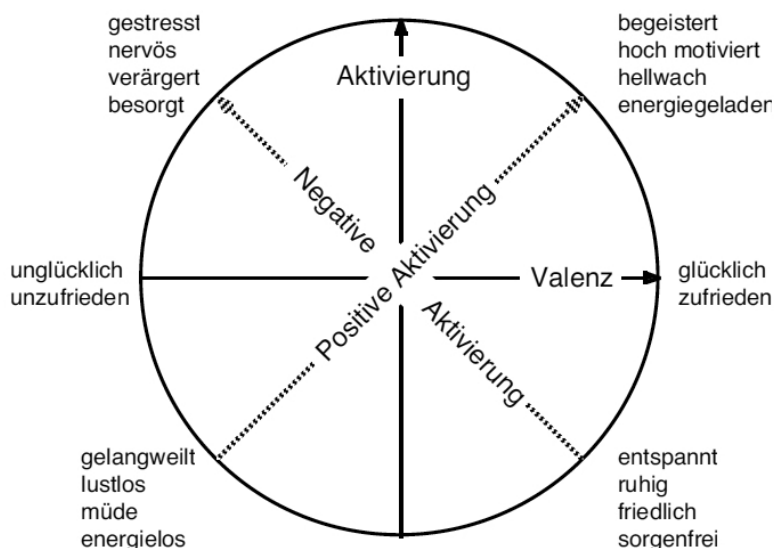
Beim Singen sollte die Freude an der Musik im Zentrum stehen und die Sprache vorerst Nebensache sein, was verunmöglicht oder erschwert wird, wenn das Lied vor oder während des Singens zerpfückt und „verdidaktisiert“ wird.

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurde ein quasi-experimentelles Design mit Versuchs- und Kontrollgruppe bestehend aus Schülerinnen und Schülern aus Erstsekundarklassen im Kanton Thurgau gewählt. Die Versuchsgruppe studierte das Lied in einer 15-minütigen Sequenz singend, die Kontrollgruppe sprechend ein. Abgesehen von der unterschiedlichen Präsentationsweise (singen vs. sprechen) waren die Sequenzen identisch. Namentlich wurde darauf geachtet, das Sing- und Sprechtempo gleich zu halten, um eine Verfälschung wegen unterschiedlicher Präsentationszeiten auszuschließen, worauf Kilgour (2000) den Vorteil des Singens gegenüber dem Sprechen zurückführte. Nach der Sequenz machten die Probandinnen und Probanden einzeln Tonaufnahmen, wobei sie aufgefordert wurden, möglichst viel Liedtext wiederzugeben. Ob sie dies singend oder sprechend taten, spielte keine Rolle, ebenso konnten sie die Reihenfolge der Wörter frei wählen. Die Tonaufnahmen wurden eine Woche nach der Durchführung des

Experiments nochmals wiederholt, um die Auswirkungen des Singens bzw. des Sprechens auf das langfristige Texterinnerungsvermögen zu untersuchen. Die Probandinnen und Probanden machten die Tonaufnahmen jeweils mit einem eigens für die Untersuchung entwickelten Onlinetool und luden sie auf einen externen Server hoch, wo sie zu Auswertungszwecken heruntergeladen werden konnten. Für die Auswertung wurden sämtliche Wörter gezählt, welche die Probandinnen und Probanden wiedergeben konnten. Um herauszufinden, welche Rolle der Melodie beim Dekodieren des Liedtextes zukommt, musste die Versuchsgruppe zwei Tonaufnahmen machen. Vor der zweiten durften Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe die Melodie des Liedes ohne Text nochmals anhören. Ein deutlicher Textzuwachs bei der zweiten Tonaufnahme würde die These unterstützen, dass die Melodie das Dekodieren des Textes erleichtert, also als eine Art Gedankenstütze dient.

Mittels Fragebogen vor und nach der Sing- bzw. Sprechsequenz sollte zudem untersucht werden, welchen Einfluss das Singen bzw. Sprechen auf Französisch auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler hat. Zur Erfassung der Befindlichkeit wählte ich den PANAVA-Fragebogen nach Schallberg (2000), wo das Befinden durch die drei Dimensionen Positive Aktivierung (PA), Negative Aktivierung (NA) und Valenz (VA) definiert wird (s. Abb. 2). Der Fragebogen zum Befinden vor der Sequenz wurde mit jenem nach der Sequenz verglichen. Neben der Erhebung der Veränderung des Befindens mittels PANAVA-Fragebogen wurden die Probandinnen und Probanden im Fragebogen nach der Sequenz direkt befragt, wie sie die Sequenz erlebten. Zusätzlich erstellten sie eine Hit-Liste nach Rheinberg (2004: 32), wo sie verschiedene Tätigkeiten im Französischunterricht auf einer Beliebtheitsskala einordnen mussten. Um einschätzen zu können, welches Potenzial das Singen im Französischunterricht als Unterrichtsmethode tatsächlich hat, muss nämlich die Attraktivität möglicher Konkurrenzaktivitäten (Theaterspielen, Spiele spielen, eigene Texte schreiben, Geschichte lesen u. Ä.) in Betracht gezogen werden.

Abb.2: Das Circumplex-Modell affektiver Zustände oder "PANAVA-Modell" (Schallberger, 2000: 13).



Bei der Auswertung der Ergebnisse fiel zudem auf, dass die Sing-Gruppe eine bessere sprachliche Intonation hatte als die Sprech-Gruppe.

3. Ergebnisse

Unmittelbar nach der Sequenz wusste die Sprech-Gruppe (= Kontrollgruppe) mehr Wörter als die Sing-Gruppe (= Versuchsgruppe). Grund dafür wird sein, dass das Einüben des Liedes aufwändiger ist, da zusätzlich zum Liedtext eine Melodie sowie ein Rhythmus gelernt werden müssen. Für das Singen eines Textes muss folglich mehr Zeit aufgewendet werden als für das Sprechen desselben Textes. Wie sich herausstellte, lohnt es sich aber, diese zusätzliche Zeit zu investieren. Nach einer Woche wusste die Sing-Gruppe nämlich mehr Wörter als die Sprech-Gruppe, vergass also deutlich weniger Liedtext. Fazit: Gesungener Text bleibt besser im Gedächtnis erhalten als gesprochener.

Des Weiteren zeigte die Auswertung der PANAVA-Fragebogen, dass Singen auf Französisch das Wohlbefinden der Probandinnen und Probanden steigerte. Die Sängerinnen und Sänger waren nach der Sequenz signifikant glücklicher, wacher, friedlicher und weniger besorgt. Die Sprechsequenz aktivierte zwar ebenfalls positiv (Zunahme beim Item „wach“), allerdings nahmen Nervosität, Verärgerung, Besorgnis sowie Unzufriedenheit zu. Bei der direkten Befragung zur Sequenz wurden diese Ergebnisse bestätigt: Die Singenden gaben an, sich deutlich wohler gefühlt zu haben, weniger nervös gewesen zu sein und weniger Angst vor Fehlern gehabt zu haben als die Sprechenden. Auf der Hit-Liste wurde Singen von beiden Gruppen, also auch von der Kontrollgruppe, die nicht gesungen hatte, als die beliebteste Tätigkeit im Französischunterricht eingestuft. Festzuhalten gilt es hier, dass Singen im Vergleich mit andern Tätigkeiten stärker polarisiert: Die einen lieben es, andere hassen es.

Die Effektivität der Methode Singen in Bezug auf das Texterinnerungsvermögen war stark davon abhängig, wie motiviert die Probandinnen und Probanden waren. Bei Schülerinnen und Schülern, die gerne

singen und sich dabei wohl fühlten, blieb deutlich mehr Liedtext hängen als bei jenen, die nicht gerne singen und sich dabei nicht wohl fühlten. Eine noch stärkere Korrelation konnte zwischen Texterinnerungsvermögen und musikalischer Begabung ausgemacht werden. Probandinnen und Probanden, die der Aussage „Ich bin musikalisch begabt“ zustimmten, erinnerten sich an mehr Wörter als Probandinnen und Probanden, die sich als musikalisch weniger begabt einschätzten. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Mädchen deutlich besser auf die Methode Singen ansprachen als Jungen. Besonders ins Auge stach dabei die Feststellung, dass, wenn man nur die Ergebnisse der Mädchen vergleicht, Singen als Methode nicht nur lang-, sondern auch kurzfristig erfolgreicher war.

4. Fazit und Implikationen für die Praxis

Zusammengefasst bietet Singen vielfältige Chancen für den Französischunterricht: Es verbreitet eine gute Stimmung im Klassenzimmer und gleichzeitig werden lustvoll Wörter und Sätze gelernt, die sich besonders nachhaltig im Gedächtnis einprägen. Bei der Auswertung der Ergebnisse fiel zudem auf, dass die Sing-Gruppe eine bessere sprachliche Intonation hatte als die Sprech-Gruppe. So kam es bei letzterer häufig vor, dass sie, wie in ihrer Muttersprache Deutsch, die erste Silbe eines Wortes betonten (z.B. *vacances*, *ici*, *bagages*), während bei der Sing-Gruppe die Betonung zusammen mit dem Taktschwerpunkt auf die letzte Silbe fiel. Des Weiteren bietet das Singen von Liedern im Französischunterricht eine Chance, frankophone Kultur hautnah und praktisch zu erleben. Mit Hilfe von Liedern können im Unterricht Wissen aufgebaut, Handlungen ausgelöst und Haltungen besprochen werden, womit dem Kompetenzbereich „Kulturen im Fokus“, der im Lehrplan 21 einen festen

Bibliographie

- Heller, F.** (2016). *Singend Französisch lernen. Wirkungen des Singens im Französischunterricht auf Motivation und Texterinnerungsvermögen*. St. Gallen: PHSG (Diplomarbeit).
- Kilgour, A., Jakobson, L. & Cuddy, L.** (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory and Cognition* (28), 700-710.
- Ludke, K., Ferreira, F. & Overy, K.** (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition* (42), 41-52.
- Rheinberg, F.** (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Schallberger, U.** (2000). *Projekt "Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit". Eine Zwischenbilanz*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Wallace, W.** (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* (20), 1471-1485.

Bestandteil des Sprachenlernens bildet, Rechnung getragen wird. Gegen den Einsatz von Lückentexten oder Hörverständnisfragen zu Liedern spricht nichts. Allerdings verbessert sich der Lerneffekt und insbesondere die Nachhaltigkeit solcher Aufgabenstellungen wesentlich, wenn das Lied zuvor oder anschliessend auch gesungen statt nur angehört wird. Aus Motivationsgründen ist es auf der Oberstufe ratsam, nicht nur „didaktische“ Lieder (Lieder, die explizit für das Lernen von Vokabeln oder Grammatik komponiert wurden) zu singen, sondern vor allem *authentische* Lieder, nach Möglichkeit solche, welche die Schülerinnen und Schüler aus den Charts, aus Filmen oder aus der Werbung kennen. Die Schülerinnen und Schüler sollen bei der Liederwahl mitbestimmen und eigene Vorschläge einbringen können. Die Liedtexte sollten weder über- noch unterfordernd sein, was das Entstehen von Flow-Erleben ermöglicht. Ideal ist es, wenn sie bezüglich Vokabular Anknüpfungspunkte für die Schülerinnen und Schüler bieten, aber auch neue Wörter oder neue grammatische Strukturen beinhalten. Der Umgang mit dem Neuen und Unbekannten soll unverkrampft und lustvoll geschehen, genauso wie dies Schülerinnen und Schüler auch im Musikunterricht oder in ihrer Freizeit tun, wenn sie Songs ihrer Lieblingsstars nachsingen. Wenn die Schülerinnen und Schüler das Lied gut beherrschen und mögen, kann die

Aufmerksamkeit auf den Text gelenkt werden: Was singe ich eigentlich? Was für eine grammatische Struktur liegt in der Strophe vor? In welcher Zeitform steht das Lied? Worum geht es im Lied überhaupt? Was will mir die Sängerin oder der Sänger mit dem Lied sagen? Meine Erfahrungen mit dem Singen im Französischunterricht auf der Oberstufe sind sehr positiv. Die für die Masterarbeit komponierten Lieder habe ich in meinen eigenen Klassen eingesetzt und dabei von Lernenden die Rückmeldungen erhalten, dass ihnen die Lieder nicht nur bei mündlichen, sondern auch bei schriftlichen Produktionen geholfen hätten. Auch die Nachhaltigkeit des Lernens hat sich deutlich verbessert durch die Lieder. Gehen sonst Vokabeln oft nach nur wenigen Wochen nach der Prüfung wieder vergessen, so blieben die Lieder den Schülerinnen und Schülern auch Monate danach noch in Erinnerung. Das Lied „Je vole“ aus dem Film „La Famille Bélier“, das ich mit einer 3. Sekundarklasse sang, entwickelte sich schnell zum Hit, der auch auf dem Pausenhof zu hören war und sicher auch von dem einen Schüler oder der anderen Schülerin zu Hause gesungen wurde. Ich bin sicher, dass sich auch welche darunter befanden, die Französisch angeblich nicht mögen und behaupten, kein Wort sprechen zu können.

LA CANZONE: UN MONDO DA RISCOPRIRE IN LINGUA STRANIERA

Tema

Les apprenants italophones témoignent souvent d'un déficit au niveau de la prononciation qui tend à se cristalliser au cours de l'apprentissage du français (première langue étrangère nationale enseignée au Tessin). Cela impacte de façon négative la qualité de la production orale dans l'interaction et peut entraîner une baisse de la motivation, voire une véritable crainte à s'exprimer en public. Parallèlement, dans ce contexte, l'utilisation de la chanson reflète encore très souvent les modalités didactiques utilisées en langue de scolarisation, focalisées sur la compréhension et le texte écrit: or, ces modalités ne laissent que très peu d'espace à la perception-discrimination phonétique et, de ce fait, les élèves n'ont pas la possibilité de se confronter aux spécificités phonétiques de la langue cible (pour les italophones, notamment le problème des nasales et du [y]). A partir d'une double observation, en classes de secondaire I et II et lors des formations initiale et continue Bachelor et Master, l'article décrit un parcours didactique permettant d'aborder ces aspects, trop peu traités habituellement, en exploitant efficacement les possibilités offertes par la chanson.

1. Scelte di fondo per una nuova didattica relativa alla canzone

L'idea di un lavoro didattico specifico sulla canzone in lingua straniera per la scuola elementare nasce dall'osservazione diretta dei bisogni formativi dei discenti di tutti i cicli scolastici, compresi quindi anche il secondario I e II, da parte della didatta di francese lingua straniera (FLE), allora docente attiva nei due settori scolastici. Lo sviluppo del lavoro didattico ha potuto vedere un suo completamento all'interno di uno scenario pedagogico, redatto insieme alla ricercatrice all'interno di un progetto di ricerca e sviluppo nazionale chiamato *Profilo di competenze linguistiche professionali per docenti di lingue straniere* (ormai: PCLP)¹ che viene descritto nell'articolo (vedi 2.1) ed è scaricabile sul sito di Babylonia (babylonia.ch > Numero 3/2017 > Articolo Tramèr-Rudolphe & Kappler > Scenario).

Partendo dalla constatazione che da una parte l'obiettivo a livello di insegnamento-apprendimento alla scuola elementare era, prima del nuovo *Piano di studio* della scuola dell'obbligo ticinese basato sugli standard HarmoS, già focalizzato sull'ora-

lità, la docente si ritrovava comunque di fronte a gruppi di allievi e futuri docenti eterogenei sia a livello di percorso scolastico sia per età, con notevoli difficoltà a percepire-discriminare e riprodurre un testo orale. Notò che in terza e quarta liceo il fenomeno di cristallizzazione per quanto concerne la pronuncia era tale che impediva ai discenti di sviluppare fiducia nelle loro capacità, sia durante la produzione orale continua sia in interazione. Nel complesso è stata rilevata una produzione orale frettolosa e biascicata. Nello specifico, la pronuncia errata di certi fonemi caratteristici del francese, ad esempio per gli italofofoni, i suoni nasali /ã/ (vent), /ɛ̃/ (train), /œ̃/ (brun), /ɔ̃/ (son), le /ə/ finali, /y/ (tu), /wa/ (loi), /ɥ/ (huit) ecc., come anche le finali con consonanti, crea loro una reale barriera per la motivazione e per l'acquisizione di competenze fruibili, non solo all'interno dello spazio classe. Giacché la lingua francese, malgrado sia vicina all'italiano, non è trasparente nella trasposizione fonema-grafema, la didattica FLE si è a lungo concentrata sull'esercitazione di regole di pronuncia o impegnata a rimandarla al

Marie-Hélène Tramèr- Rudolphe & Daniela Kappler | DFA Locarno

Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe est professeure formatrice au Département Formation Apprentissage de l'Ecole universitaire professionnelle de la Suisse italienne (SUPSI-DFA) depuis 2003, en charge de la didactique du français langue étrangère (FLE) et du plurilinguisme pour les enseignants généralistes du secteur primaire et du secondaire I. Daniela Kappler è da diversi anni ricercatrice in ambito delle lingue e dell'interculturalità al Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI (DFA) e responsabile dell'Unità di Formazione Intercultura e Plurilinguismo. È membro del gruppo di lavoro per le lingue straniere delle camere ASP di Swissuniversities.



secondario I. D'altro canto, se gli allievi vengono esposti ad un testo scritto in francese, automaticamente attivano strategie di approccio al testo in italiano e le plasmano sul francese al momento del passaggio all'oralità. E constatando il fatto che gli allievi e studenti dopo 11 anni di insegnamento-apprendimento del francese rivelino ancora tali difficoltà, significa ed implica che è necessario lavorare in modo accurato, sensato e continuo su questo aspetto fin dall'inizio.

Dunque come possono i docenti aiutare gli allievi nei momenti di necessità a livello linguistico e/o di motivazione, con modalità pedagogiche più opportune sin dai primi passi dell'insegnamento-apprendimento di un'altra lingua?

Genesi della proposta didattica

Dopo la formazione in didattica FLE, confrontata con le difficoltà ricorrenti a livello di pronuncia da parte degli allievi, la docente ha cominciato a proporre un feed-back correttore positivo e costruttivo per migliorare la loro pronuncia. Tuttavia, constatò che questo non era del tutto soddisfacente e intuì che sarebbe stato più efficace mettere gli allievi in situazioni iniziali tali da consentire un lavoro efficiente sulla percezione uditiva e la riproduzione fonologica.

In questo caso, la docente attinse alle proprie risorse, ai propri interessi e alla propria esperienza di apprendimento. In effetti, la docente ama cantare, non solo in francese, ma anche in altre lingue e ha testato in prima persona i benefici del canto sulla pronuncia. Si è creata con il tempo un vero e proprio repertorio per quanto riguarda la pronuncia di fonemi tipici di diverse lingue.

Tuttavia, queste esperienze sono avvenute sempre al di fuori del percorso scolastico, in quanto all'epoca la canzone non era ritenuto un elemento rilevante per favorire un ascolto puro (senza testo scritto) e la pronuncia. La canzone in FLE veniva generalmente usata come mero esercizio di comprensione.

La docente cercò dunque una metodologia adatta che tenesse anche conto della continuità nel percorso di insegnamento-apprendimento; si immerse nella letteratura di genere e provò ad attingere ad attività disponibili sulla canzone in lingua straniera. Purtroppo, tali attività risultavano troppo incentrate sulla comprensione e trattate come se fossero in lingua di scolarizzazione. Difatti, la prassi mostra che

nell'approcciarsi alla canzone, si presenta subito il testo scritto da leggere, capire e cantare, con l'intenzione di velocizzare il processo di acquisizione della canzone. Tale constatazione la portò a progettare alcune attività didattiche basate sulla percezione-discriminazione e riproduzione della canzone, che testò a lungo in classe, con successo: il cambiamento in positivo si riscontrò soprattutto a livello di motivazione nella presa di parola, di pronuncia, di articolazione che facilita la comunicazione con la docente e con i compagni, offrendo maggiori soddisfazioni, sicurezza e competenze.

Nel frattempo, diventò docente formatrice di FLE al DFA SUPSI e si chinò su un modello pedagogico "Doppeldecker" (Wahl, 2006) da proporre ai futuri docenti del settore elementare e del secondario I, all'interno del quale: 1. essi si ritrovavano al centro dell'attività per vivere in primis le molteplici potenzialità di una didattica innovativa incentrata sulla canzone e 2. con l'intento poi di trasporla in classe di FLE con la dovuta capacità didattica e pedagogica (anche di adattamento al contesto scolastico di riferimento).

2. La Chanson e l'impostazione metodologica all'interno di uno scenario pedagogico

La partecipazione ad un progetto svizzero per l'elaborazione del *PCLP* ha permesso di sistematizzare e ampliare un modulo formativo già rodato e di potersi confrontare in modo costruttivo sulla didattica della canzone con la collega ricercatrice del DFA e con altri colleghi delle ASP svizzere. Nel 2014 la proposta didattica sulla canzone è diventata infine uno degli scenari pedagogici² del progetto *PCLP*, i cui descrittori, piuttosto astratti, sono associati alla concretezza di un'attività didattica già esistente nella formazione. Lo scenario *La Chanson: un monde à découvrir et à exploiter en FLE* è un percorso didattico relativo al trattamento della canzone in lingua straniera, il quale si inserisce nel quadro di una didattica moderna, nonché nel *Piano di studio* della scuola dell'obbligo ticinese (2015).

In ottica di un approccio pedagogico innovativo e ludico, le attività di brainstorming e di pratica descritte nello scenario *la Chanson* intendono mettere i futuri docenti proprio nei panni degli allievi. Dalle caratteristiche e dagli obiettivi di questo scenario pedagogico emerge la centralità del futuro docente nel processo formativo

in didattica. L'approccio didattico proposto nello scenario conta su esperienze concrete e condivise in aula, quali l'esplorazione del trasporto nel proprio mondo delle emozioni scaturito dalla canzone, dei criteri di scelta, di un'autovalutazione di competenze didattiche e linguistiche specifiche. Si è constatato che i futuri docenti assumono un ruolo attivo e mostrano di esser maggiormente consapevoli di bisogni e di implicazioni educative delle proposte e azioni didattiche. In effetti, tale modalità permette ai futuri docenti di preparare la canzone con degli obiettivi linguistici e culturali chiari, tramite un'analisi del compito adeguata, al fine di migliorare le competenze orali di percezione/discriminazione, riproduzione e comprensione degli allievi e di usare il testo scritto in modo ragionato e contestualizzato (lettura cantata). L'approccio didattico suggerito permette anche di far leva sulle capacità trasversali legate al linguaggio non verbale (gestuale e iconografico), alle intelligenze multiple e alla capacità di auto-inclusione nel gruppo discenti.

2.1 Obiettivi generali del percorso formativo

Il percorso sulla *Chanson* contiene diversi obiettivi generali e specifici. In questa sezione sono presentati gli obiettivi generali, mentre quelli specifici sono integrati nelle attività più rilevanti (cap. 2.3):

- > Avvicinare i futuri docenti alle esigenze formative dei loro discenti partendo dal proprio vissuto, tramite attività adatte ad adulti che possiedono un livello B2 (per i generalisti).
- > Guidare i futuri docenti verso un atteggiamento meno scolastico e/o tecnico e più evocativo, affettivo e culturale, rispetto al trattamento della canzone.
- > Stimolarli ad appropriarsi degli aspetti didattici salienti attraverso la messa in situazione in classe al DFA.
- > Dimostrare loro come si possa lavorare sulle competenze orali degli allievi senza cominciare dalla comprensione scritta;
- > renderli consapevoli e critici nel trasportare tale tipologia di attività nelle loro classi.
- > Portarli ad autovalutarsi in modo critico e in un'ottica di progressione delle competenze didattiche, linguistiche, culturali e professionali.
- > Dare un esempio concreto di legame tra attività didattica e descrittori di competenze linguistico-professionali illustrate nel PCLP.

2.2 Le fasi principali del percorso formativo

Questo percorso formativo mette in evidenza la dicotomia dell'ascolto in situazione autentica e in situazione scolastica e propone una metodologia che permetta di conciliare questi due aspetti. Lo scenario, come anticipato, descrive come si possa lavorare sulle competenze orali degli allievi senza cominciare dalla comprensione scritta; competenza linguistica ritenuta dagli esperti del settore comunque come la più complessa, in quanto richiede ai discenti di attivare contemporaneamente più competenze fondamentali, strategie cognitive e linguistiche ed "energie neurologiche" (v. QCER). Siccome il francese non è una lingua trasparente come lo può essere la lingua italiana, per favorire una produzione orale con una pronuncia più corretta, è indispensabile introdurre il problema legato alla trasposizione fonema e grafema in modo accurato, progressivo e motivante.

Il percorso formativo dello scenario sulla canzone si sviluppa secondo la seguente struttura: una progressione di attività cicliche di simulazione, dalla globalità all'analisi, dalla sperimentazione alla riflessione e alle conclusioni:

- > Introduzione, un brainstorming sulle ragioni per cui si ascolta/si canta una canzone, sulle attività legate all'ascolto/il canto ecc./sul modo di ascoltare/cantare una canzone/ sulla musicalità della canzone, su come elicitarne un mondo di sensazioni personali.
- > Esperienza di ascolto dal vivo: con o senza supporto iconografico e in seguito con o senza testo scritto.
- > Esposizione al testo scritto della canzone: riflessione sulla qualità di trascrizione scritta del testo orale (libertà poetica ad esempio), il senso del testo, le connotazioni culturali (attivare le risorse a disposizione per partecipare alla discussione e/o aggiornare le proprie conoscenze culturali e linguistiche del docente in formazione).
- > Presentazione della struttura della modalità di lavoro con un esempio concreto realizzato da una studentessa durante la sua pratica professionale.
- > Presentazione della scheda di preparazione dell'attività in classe per il futuro docente (vedasi lo scenario, da scaricare online su babylonia.ch > numero 3/2017 > Articolo Tramèr-Rudolphe & Kappler).

In fondo si tratta di evitare di collegare i primi ascolti con la comprensione immediata e di creare le condizioni per migliorare l'aderenza a quello che si sente, mettendo gli ascoltatori in situazione di conforto rispetto alla lingua straniera - in modo naturale e spontaneo come avviene in situazione reale.

- > Presentazione delle due griglie di autovalutazione (delle competenze linguistiche e delle competenze didattiche).
- > Progettazione di un'attività didattica sulla canzone all'interno della programmazione.
- > Autovalutazione delle competenze linguistiche e delle competenze didattiche.
- > Presentazione in sede DFA dell'attività "canzone" realizzata con la propria classe, seguita da un bilancio e una discussione.

2.3 Le attività più rilevanti

Tra le attività identificate come le più salienti del percorso, si contano:

a. Il brainstorming individuale iniziale, seguito da una messa in comune su "il quando, il perché e il come" si ascolta e si canta una canzone, sul quesito se la lingua materna e la lingua straniera influiscono in un qualche modo o no: questa prima fase permette di mettere in luce la diversità ma anche la ricchezza, all'interno del gruppo dei futuri docenti, elicitata dalla canzone e così accogliere l'alterità all'interno del gruppo.

b. L'ascolto di una canzone a loro sconosciuta (canzone non specifica per bambini) sfruttando tre modalità: 1. senza nessun supporto iconografico, 2. con un video senza il testo scritto, 3. con il video e il testo scritto.

- > **Dopo il primo ascolto**, in plenaria e attraverso domande guida, i futuri docenti sono invitati ad esprimere "senza filtri" i loro sentimenti rispetto alla canzone, al ritmo, all'atmosfera creatasi, alla voce e personalità del/la cantante, come la/lo immaginano ecc. Di nuovo emerge la diversità e la ricchezza del gruppo, stimolata dall'ascolto reciproco e il rispetto sulle emozioni, i sentimenti e la fantasia dei partecipanti. Essi si accorgono che non esiste un solo modo di ascoltare e di percepire la stessa cosa.

Un altro modo per far emergere le sensazioni legate alla musicalità, al ritmo e alla voce, risiede nel mettere, nei successivi ascolti, il focus sulla percezione e sulla discriminazione dei suoni.

> **Al secondo ascolto**, tramite il video, i futuri docenti scoprono maggiori dettagli sul cantante, il suo mondo e immagini relative al contenuto della canzone. Il brainstorming permette di accogliere tutte le idee e di convalidare certe impressioni e/o certezze. L'obiettivo è di legittimare l'ascolto senza una richiesta formale e senza afferrare subito il senso o capirne integralmente il senso. In fondo si tratta di evitare di collegare i primi ascolti con la comprensione immediata e di creare le condizioni per migliorare l'aderenza a quello che si sente, mettendo gli ascoltatori in situazione di conforto rispetto alla lingua straniera - in modo naturale e spontaneo come avviene in situazione reale. Si vuole qui sottolineare il fatto che in situazione reale succede così: spesso si riproduce un ritornello o parte di una canzone per impegnarsi ed è solo dopo che si riesce a attribuire – man mano – un senso al testo.

> **Alla fine del terzo ascolto** con il video e il testo scritto, si discutono diversi aspetti:

1. Dove si concentra la loro attenzione quando hanno a disposizione il testo scritto mentre si sente la canzone?
2. Quale modalità di ascolto preferiscono (con o senza supporti)?
3. Qual'è secondo loro il migliore supporto per favorire la capacità di percezione-discriminazione fonetica?
4. Qual'è il ruolo (eventuale) della comunicazione non verbale?
5. Qual'è il rapporto tra testo orale e trascrizione scritta (difficoltà di trascrivere una lingua orale con elisioni)?
6. Come definiscono la qualità linguistica del testo scritto?

c. La ricerca e la scelta di una canzone a scopo pedagogico-didattico:

- > **Criteri di scelta**: dove cercare, quali sono i pericoli della ricerca su Internet, come valutare la qualità linguistica di una canzone, quali sono gli aspetti culturali e quali sono le risorse a disposizione del docente per essere in grado di capirle, le ragioni per le quali si rinuncia alla prima scelta, ecc.
- > **Legami tra**: delineare gli obiettivi generali e obiettivi didattici - legati

alla canzone - con la relativa analisi del compito - elaborare una programmazione *ad hoc* o una sua integrazione.

> Criteri di scelta dell'iconografia (immagini o video): qualità, trasparenza tra il contenuto e la sua rappresentazione, segmentazione delle sequenze, ecc.

> Possibilità di attivare l'intelligenza cinestetica, attraverso la creazione di una coreografia.

> Creazione di uno spazio propizio al canto, al movimento e al senso di appartenenza al gruppo.

> Criteri di scelta o di rinuncia di una canzone: competenze culturali necessarie, conoscenza dell'attualità, capacità ad informarsi e ad usare le risorse a disposizione, competenze linguistiche e didattiche del futuro docente. In particolare, aspetti legati a questioni etiche e/o religiose (ad esempio, l'opportunità o no di scegliere una canzone a connotazioni religiose marcate all'interno della scuola ticinese).

d. L'autovalutazione delle competenze didattiche: i docenti in formazione sono invitati a progettare un'attività in merito nella propria classe di pratica professionale secondo la metodologia proposta. Le attività vengono discusse insieme nel luogo di formazione, e i docenti devono in seguito autovalutarsi.

Viene espressamente chiarito il fatto che bisogna autovalutarsi più volte nel tempo, perché la proposta didattica legata alla canzone implica un cambiamento di paradigma verso la didattica moderna delle lingue. Gli aspetti da considerare nell'autovalutazione sono:

1. la preparazione a livello didattico, linguistico e culturale;
2. la capacità di cantare;
3. la capacità di mettersi in gioco davanti alla classe, esprimendosi con il linguaggio del corpo;
4. la capacità di accogliere, non solo le emozioni dei discenti, ma anche ciò che essi sentono e riproducono senza intervenire sulla correttezza della riproduzione. Importante è portare i discenti a migliorare da soli, attraverso diversi ascolti e compiti/tasks la propria capacità riproduttiva a livello fonetico;
5. la capacità di lavorare con gli allievi sulla comprensione del testo orale tramite domande guida (da macro verso micro o viceversa), e utilizzare il testo scritto come lettura cantata alla fine del percorso.

3. Considerazioni finali

Il percorso descritto nello scenario pedagogico *PCLP* concilia i traguardi formativi dell'ASP, gli obiettivi cantonali compresi nel Piano di studio ticinese e il bisogno dei futuri docenti di sfruttare la Chanson, la scheda operativa annessa e le attività collegate con maggiore cognizione di causa. Durante le diverse tappe del percorso formativo, l'accento è messo sulle riflessioni individuali e/o a gruppo e sulla condivisione e i bilanci in comune per il superamento di difficoltà e/o resistenze (ad esempio nei confronti del decentramento o delle insicurezze linguistiche e culturali proprie), per lo sfruttamento del repertorio plurilingue e culturale degli allievi o per l'accoglienza (intesa per tutti gli allievi di FLE, allievi allogloti inclusi) e la motivazione in lingua.

In effetti, in questi anni di applicazione del percorso formativo si è rilevato nei docenti in formazione maggiore adesione alla proposta e maggior coinvolgimento nell'attività, così come maggiore consapevolezza didattica, fiducia nel modello linguistico proposto agli allievi e curiosità rispetto alle risorse e criteri di scelta dei materiali autentici.

Questa modalità implica anche delle buone capacità da parte del didatta per moderare la discussione ed equilibrare la presa di parola dei futuri docenti/allievi, così come per il passaggio - coerente e tempestivamente efficace - da una fase alla successiva. L'attenzione a questi aspetti implicati nelle varie tappe favorisce anche un'efficace azione "Doppeldecker" e una co-costruzione del sapere tra pari.

I docenti in formazione hanno osservato che gli allievi, a loro volta, hanno sperimentato una certa sorpresa iniziale, dovuta in gran parte alle abitudini scolastiche sviluppate in precedenza, e poi una progressiva sicurezza nell'ascolto-percezione-riproduzione e una maggiore motivazione. Il francese diventa un momento di scoperta e di piacere condiviso in classe durante il quale gli allievi sono messi in situazione di riuscita. La trasposizione didattica implica da parte del futuro docente buone capacità a livello dei saperi, del saper-fare e del saper-essere per portare la classe a sviluppare la percezione uditiva e la riproduzione fonetica in un contesto reale e ludico.

Note

- 1 http://extranet.phsg.ch/Portaldato/1/Resources//PdC_degre_primaire_98.14_V.4.2.pdf
- 2 Lo "scenario pedagogico" a livello generale è pensato come percorso didattico completo e operativo trasferibile nella programmazione didattica annuale, nella formazione dei docenti nei vari settori Bachelor, Master e di Formazione continua in Svizzera.
http://extranet.phsg.ch/Portaldato/1/Resources/forschung_und_entwicklung/fachdidaktik_sprachen/kp/1_Szenario_Fra_Primar.pdf

Bibliografia

- Conseil de l'Europe** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Online: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Divisione della scuola** (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Online: http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETEO.pdf (consultato il 1.12.2017)
- Lingualevel** (2009). *Describeurs Lingualevel*. Online: <http://www.lingualevel.ch/platform/apps/lingualevel/index.asp?ConID=1422> (consultato il 1.12.2017)
- Profilo di competenze linguistiche professionali per docenti di lingue straniere* (2014). Online: http://extranet.phsg.ch/Portaldato/1/Resources//PdC_degre_primaire_98.14_V.4.2.pdf
- Wahl, D.** (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten - vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.



In der Einleitung haben wir auf die Initiative der Oertli-Stiftung verwiesen, die mit Sätzen in verschiedenen Sprachen auf öffentlichen Einrichtungen die Mehrsprachigkeit neu entdecken lässt. Dies veranlasst das Redaktionsteam von *Babylonia*, in der Rubrik „il racconto“ nicht eine einzelne Erzählung, sondern verschiedene Gedichte in verschiedenen Sprachen vorzustellen.

Andrea Bianchetti (1984) ist in Mailand geboren und lebt in Sorengo, im Tessin. Er ist Dichter und Redaktor von „Cenobio“, berichtet aber auch über literarische Geheimtipps aus der italienischen Schweiz in der Zeitschrift „Literarischer Monat“.

Michel Arouimi unterrichtet an der Université du Littoral (F) und ist Redaktionsmitglied der Zeitschrift *Théâtres du monde*. Er ist Autor unzähliger ästhetischer Schriften und zahlreicher Gedichtbände. *Babylonia* hat bereits einige seiner Gedichte veröffentlicht (1/2014).

Dominique Dosch (1995) studiert an der Universität Freiburg und spricht mit der Mutter deutsch und holländisch, mit dem Vater surmiran. Sie spielt Klavier, leitet den Chor Rumantsch und hat zweimal den Schreibwettbewerb Plema d'aur gewonnen.

POESIE IN TRE LINGUE

Tu sei una città

Andrea Bianchetti

*In tutti i miei pensieri
di sempre o nati ieri,
insiste*

Sergio Endrigo, Trieste

Tu sei una città,
piccola ma bella.

Hai mura dure
di pelle di limone.
Croste che ti
si arrampicano sulle ginocchia
come ai bambini in estate;
hai piante alte che guardano
in basso verso l'ultimo mare.
Hai case basse, rotte e disabitate.
Hai bambini
che stringono secchi di rane.
Hai grandi occhi tristi
che sono finestre.
Un cinematografo
che dà vecchi film d'annata,
film francesi, italiani,
e i vecchi dentro che fumano
sigarette che non esistono più.

Hai una ragazza che non sa parlare,
un corvo grande e grosso
che una volta
ha sventrato un cane gentile.
Hai una cascina con le puttane.
Hai una buca piena di denti
dove gli innamorati trovano rifugio.
Hai un ristornate sempre vuoto
che sa di birra e vino
dove una volta ha mangiato
uno scrittore famoso;
una casa piena di orologi,
un *tic tac* continuo
che è ritmo e battaglia,
ritmo e battaglia.

Hai anche un cuore esausto
accanto alla *deposizione*
appoggiata alla parete
che orde di studenti

vengono a guardare, vedere,
con gli occhi sbarrati
e le dita nel naso.
Un comunista mezzo cieco
che batte i pugni sulla parete.

Un lampione che non si accende più.
I lamponi, le more, un violinista
che non sa più suonare,
un disertore, due vecchie ciarlone,
uno zoppo e un coglione, e poi,
nell'angolo più remoto
una fragile bambina
morta di solitudine o di malattia:

tu sei una città,
sei la mia città,
piccola ma bella.

Inedito, 2016

La route de Marseille

Michel Arouimi

Pour toujours et depuis trop peu
le soir le matin
la lumière du soleil en mourant
fait vivre la pierre.
Je la revois capable de tout,
qui effleurait les rues;
venue du noir absolu qui beurre l'univers.
Est-ce la couleur de la façade
ou derrière ma tête une voix?
Ce plan de la ville fait fausse route,
toutes les rues sont mortes
sous les coups d'un nouveau baptême.

Des platanes pour talons, du vent pour cheveux;
c'est pourtant bien elle qui veille
sur le gâchis du monde, sa jeunesse et sa fin.
Une feuille séchée même véreuse
sur le béton du parvis, immuable.
Une magie quelconque
et voilà l'odeur des annuaires,
le goût du pain trempé dans le feu des roseaux.
Leurs tiges me fendaient les mains,
comme ces gifles du temps
quand le wagon une à une télescope les villes
écrites en latin mais en braille.

Linda Darnell

Michel Arouimi

A quoi bon tourner
tout ça, jusqu'au bout
quand tombés de l'écran
les ferrets d'une putain ne valent pas
la boîte en carton qui joue le carrosse,
versé dans un décor de nuit.

Tout est joué d'avance,
l'incendie d'une église, en contrechamp des cheveux de la belle
– et vient le drame où brûlée vive
une star sans emploi surpasse Marilyn.
A dada sur un char à huit roues,
le Roi Soleil tombé de selle
devient bouton de rose.

Karlie Kloss

Michel Arouimi

On croit voir les fils qui guident ses gestes
dans l'or de la scène;
il parle bellement mais très fort,
du nom de Dieu aux fidèles invisibles.
Sa mort est écrite dans l'apparence de croix
que font ses membres raides, sous la chasuble claire.
Un blanc très doux, comme les pulls entassés
sur les rayons du magasin qui jouxte l'église.
A tous les étages, un arbre de Noël en carton
attend son improbable fin.
— Derrière la fenêtre en face
une radio de poumons pare un mur de lumière
où le destin s'attarde.
Toute la ville se love dans une ombre calcifiée.
L'or des ciboires et l'ivoire de la croix
flambent le visage du mannequin
dans un salon de cosmétiques au nom très lourd
qui miracle la rue, de toutes ses dents cachées.

A toutes pompes on versait la fine,
des caisses en bois léger partout dans le monde,
estampillées *La Favorite*.
L'une d'elles était remplie d'os d'oiseaux et de bêtes à poils
dans une classe de sciences.
Des ribauds en herbe, broutés par le déluge.

Linda Darnell repose en paix
dans le tunnel en cercle de son nom
ronde pierre à briquet ;
ça s'épelle comme la flamme à cent carats
qui léprose la peau des vieux films.
Après la mort c'est la vie
la preuve en est le double clic
qui scotche la scène où Linda se décoiffe
sur les premières pages de notre Ambre allée au feu.

Reveir

Dominique Dosch

igleida rienta
ambratscheda stagna
bitschigns cantinonts

sen en feil invisibel
soltan las regurdientschas

Bra-ma

Dominique Dosch

marveglias m'atteiran
misteris s'anreian
miraclas am spetgan

ma chel
meir
malign

COMMUNIQUER LA MUSIQUE

● Lavinia Malo Fribourg



Lavinia Malo, étudiante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Fribourg, s'intéresse à la musique au travers de divers cursus suivis au Conservatoire de Fri-

bourg. Après avoir enseigné l'anglais au niveau de la formation professionnelle, elle redirige son Mémoire vers l'enseignement des langues étrangères dans les Cycles d'Orientation.

Celles et ceux qui ont un jour de près ou de loin étudié la musique savent qu'elle a, de manière générale, une structure comprenant énormément de règles. Elles sont certes malléables, mais néanmoins très présentes dans la musique occidentale. Il y a des structures de phrases, certaines successions ont des noms particuliers avec une application très précise, tout en ayant des exceptions... Tout cela demande un apprentissage ainsi qu'une utilisation et une répétition fréquentes. Ainsi, la musique n'est pas uniquement un art, comme elle n'est pas uniquement une science historique. Elle a plusieurs facettes et l'une d'entre elles semble se rapprocher de celle d'une langue. Ce sont ces facettes qui rendent l'enseignement de la musique complexe.

Si l'on admet que la musique a un aspect linguistique, serait-il alors possible d'utiliser une approche semblable à celle des didactiques des langues étrangères? La grammaire et la syntaxe de base de la musique occidentale sont plus ou moins proches de celles d'une langue. Une phrase musicale peut être terminée par une cadence, par exemple, en guise de point final. Dans cette phrase, il y a des mots, représentés par des notes jouées (pourquoi pas «prononcées») à des hauteurs définies, avec un certain rythme... une sorte de prosodie.

Ces dernières années, l'enseignement des langues étrangères s'est tourné vers une approche basée sur la communication et sur l'interaction, et il tente de rendre les

élèves plus actifs dans leurs apprentissages. Cependant, en musique, la pédagogie active est souvent traitée comme quelque chose de spécial. La méthode Orff par exemple, qui a souvent ses propres instituts, n'est normalement pas incluse dans un apprentissage traditionnel de la musique (même au conservatoire). Pourquoi ne pas intégrer un peu de cette pensée tournée vers l'action dans l'enseignement de la musique à l'école et montrer aux élèves qu'il est possible de communiquer avec la musique? Il est souvent dit que pour composer (ou communiquer), il faut avoir une connaissance étendue de la théorie de la musique. Pourquoi ne pas accompagner les élèves et les soutenir en tant qu'enseignant-connaisseur pour leur permettre de s'exprimer sans avoir peur des erreurs, comme le ferait un enseignant de langues? On n'attend pas d'avoir un niveau C1 pour utiliser une langue.

Il faut faire des choix dans l'enseignement, par manque de temps souvent. Mais ce carcan artistico-historique dans lequel vit la musique ne la met pas toujours en valeur. Il est évident que chaque enseignant, ou même chaque passionné, voudrait mettre en avant sa branche, sa passion, et prétendre que c'est la base de toute éducation. La musique est peut-être moins importante que les mathématiques mais, finalement, pas pour tous. Il faudrait donner la chance aux élèves qui s'y intéressent d'accéder à un niveau de compétences adapté à leurs désirs. Mais, peut-être ne sont-ce là que les mots d'une passionnée.

TGI CHE LAVURA CUN IL PLAN D'INSTRUCZIUN 21 HA DAPLI

IL SURPLI DA LAVUR DAL NOV PLAN D'INSTRUCZIUN DAL PUNCT DA VISTA DA LAS SCOLAS RUMANTSCHAS

Der Lehrplan 21 GR harmonisiert die Ziele der Bildungsstufen der Kantone gemäss Artikel 62 der Bundesverfassung. Zugleich berücksichtigt er sprachlich-kulturelle Besonderheiten. Für romanischsprachige Schulen ist der Deutschlehrplan so konzipiert, dass die Kinder auf der Primarstufe intensiv Deutsch als Fremdsprache lernen, damit sie anschliessend dem Unterricht auf Deutsch als Schulsprache folgen können. Denn auf der Sekundarstufe I wird rund ein Drittel bestimmter Fächer auf Romanisch unterrichtet. In den anderen Fächern erfolgt der Unterricht auf Deutsch. Damit ist die Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufe II gewährleistet. Für die Übersetzung des Lehrplans auf Romanisch wurden in Absprache zwischen verschiedenen beteiligten Institutionen neue Bezeichnungen festgelegt, an den Bund weitergeleitet und den Lehrpersonen in mehreren Idiomen zur Verfügung gestellt. Der Lehrplan 21 GR erleichtert die interkantonale Koordination, stärkt die Mehrsprachigkeitsdidaktik und schafft Rahmenbedingungen zur Förderung des Rätoromanischen.

Il Plan d'instrucziun 21 GR armonisescha tenor l'artitgel 62 las finamiras dals stgalims da furmazium dals chantuns e coordinescha las finamiras per las treis linguas chantunales. Cumpetenzas specificas da la lingua sa mussan en l'impurtanza dal dialect per il tudestg ed en l'ulteriura cumpetenza «Savida davart cultura rumantscha» sco era «Storia della lingua» per il talian. En las parts rumantschas dal chantun èn indispensablas enconuschientschas dal tudestg. Per preparar ils giuvens per il stgalim secundar II è vegnì concepi in plan d'instrucziun, nua ch'il tudestg, che vegn introducì l'emprim sco lingua estra, daventa pli e pli la segunda lingua d'instrucziun. Cunquai ch'il svilup da las cumpetenzas è formulà per in ciclus enstagl da finamiras annualas, èsi senz'auter pussaivel da duvrar quest plan d'instrucziun era en scolas bilinguas: tenor lur premissas individualas cuntanschan las scolaras ed ils scolars il stgalim da cumpetenza pli baud u pli tard. Per la translaziun dal plan d'instrucziun en rumantsch ha il survetsch da translaziun da la Chanzlia chantunala definì novas expressiuns cun la scola auta da pedagogia dal Grischun e l'Uffizi per la scola populara ed il sport. Terms sco «cumpetenzas lateralas» per 'überfachliche Kompetenzen' u «scenaris d'emprender» per 'Lernlandschaft' èn vegnids integrads en la banca da datas TERMDAT

da la Confederaziun svizra. Per stabilir la terminologia en connex cun il nov plan d'instrucziun ha il survetsch da translaziuns redigì in glossari, nua ch'ins chatta terms per tudestg, per plirs idioms sco era per rumantsch grischun. Dal punct da vista da la scolas rumantschas optimescha il Plan d'instrucziun 21 GR la preparaziun per las scolas da cuntinuaziun. A medem temp resguarda el las particularitads linguisticas e culturalas dal Grischun rumantsch e furnescha, sco instrument da lavur, ina basa per derasar la terminologia rumantscha.

Extract da la cumpetenza «Savida davart cultura rumantscha» ↴

Corina Venzin | Institut für Mehrsprachigkeit



Corina Venzin ist Diplomassistentin am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg. Für das Amt für Volksschule und Sport Graubünden hat sie die Erarbeitung der zusätzlichen Sprachenlehrpläne geleitet und die Übersetzung des Lehrplans koordiniert.

Link: www.av.sr.ch > plan d'instrucziun 21
 Link zur deutschsprachigen Version des Texts: www.babylonia.ch > Nr 3/2017 >
 Italiano e romancio in Svizzera

Tut ils ciclus	
R.6 D	Litteratura e cultura en il focus Savida davart cultura rumantscha Chargiar giu
<p>1 Las scolaras ed ils scolars enconuschan las particularitads da lur atgna cultura, las stiman e vegnan sensibilisads per la diversidad intraculturala. renviaments</p>	
R.6.D.1	Las scolaras ed ils scolars ...
1	a » san s'occupar cun chanzuns, versets, tschaveras ed usits tipics da l'atgna regiun rumantscha.
2	b » enconuschan tratgs tipics da l'architettura ed ovras artisticas da l'atgna regiun rumantscha.

3 demande a...

● Mathieu Avanzi

Propos recueillis par
Amelia Lambelet

Mathieu Avanzi, cartographe, les parlars régionaux, à quoi cela sert-il?

Si l'on s'en tient au plan strictement linguistique, je dirais que l'objectif principal est d'établir – avec plus de précision que cela n'a été fait jusque-là, notamment grâce aux milliers de participants qui ont pris part à ces enquêtes – les frontières des aires géographiques de telle ou telle particularité locale du français, et de leur vitalité. Grâce à ce travail, on sait désormais que des mots comme *cayon* (=cochon, porc) ou *darbon* (=taupe) sont clairement vieillissants, alors que des expressions comme *carotte rouge* (=betterave) ou *doucette* (=mâche) ont encore de beaux jours devant elles (en Suisse romande tout du moins). Les cartes publiées dans cet atlas nous permettent de disposer d'une «photographie» du patrimoine linguistique du français tel qu'il est parlé en Europe en ce début du XXI^e siècle. De fait, on imagine l'intérêt que présentent ces données pour documenter l'évolution des formes locales du français, que ce soit par rapport à des données déjà récoltées (on pense notamment aux travaux de Jules Gilliéron et Edmond Edmont, *Atlas Linguistique de la France*, 1902-1910, Paris, Champion) ou à des données qui le seront dans 50 ou 100 ans...

DES CARTES ET DES MOTS

Mathieu Avanzi, linguiste originaire de Savoie, actuellement chargé de cours à l'Université catholique de Louvain après un passage entre autres par les Universités de Neuchâtel et de Zurich, vient de publier chez Armand Colin *L'Atlas du français de nos régions* qui présente sous forme de cartes topographiques les variations linguistiques entre les français de Belgique, France et Suisse. Ce livre est le résultat d'enquêtes en ligne auxquelles plusieurs milliers de locuteurs francophones ont participé. Nous avons décidé de lui poser trois questions sur son travail.

Vous êtes un linguiste, phonéticien, ayant publié dans de nombreuses revues s'adressant à la communauté scientifique. Quel est l'intérêt de publier un livre tout-public?

Au-delà de l'aspect purement historique et patrimonial, s'intéresser scientifiquement aux variations régionales, c'est donner à ces formes souvent jugées fautives une «légitimité»: on espère ainsi contribuer à faire que ces particularités ne soient plus vues comme des «fautes» de français, donc comme des écarts à la norme (les mentalités sont d'ailleurs en train de changer à ce sujet, les dictionnaires comme Le Petit Robert et Le Larousse jouent chaque année sur le buzz que génère l'entrée de mots régionaux dans leurs pages pour gonfler leurs ventes). D'autre part, en faisant cet atlas, l'idée était également de diffuser – sous une forme lisible par tous – les résultats d'enquêtes auxquelles des milliers de francophones ont participé – boucler la boucle en quelque sorte.

Et donc, maintenant, que faut-il enseigner aux élèves apprenant le français en Suisse allemande, aux Grisons et au Tessin: *panosse* ou *serpillière*? *sachet* ou *cornet*? *septante* ou *soixante-dix*?

De mon point de vue, il est essentiel que les enseignants de français (langue maternelle comme langue étrangère) sensibilisent les élèves au fait que le français n'est pas uniforme d'une région à l'autre de la francophonie d'Europe, et que la maîtrise du français passe par une bonne connaissance des variantes locales. En d'autres termes, c'est aux enseignants de faire comprendre aux élèves qu'ils auront de meilleures chances d'être compris des autochtones s'ils demandent un *cornet* à *septante* centimes pour y glisser leur *petit-pain au chocolat* à Neuchâtel, alors qu'à Toulouse il leur faudra plutôt demander une *poche* à *soixante-et-dix* centimes pour y glisser leur *chocolatine* (à comparer avec la variante parisienne: un *pain au chocolat* que l'on met dans un *sac* à *soixante-dix* centimes).



Le livre: <http://www.armand-colin.com/atlas-du-francais-de-nos-regions-9782200620103>

Participez aux enquêtes: <https://francaisdenosregions.com/participez-a-lenquete/>



FREIBURGER RESOLUTION ZUR SPRACHENPOLITIK



Vom 31. Juli bis 4. August hat in Fribourg die 16. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer stattgefunden (www.idt-2017.ch). Die Verabschiedung einer sprachpolitischen Resolution zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist ein wesentliches Ergebnis dieser Tagung. Der Resolutionstext besteht aus elf Thesen, die in drei Schritten entstanden sind: Im Vorfeld der IDT 2017 wurden von international besetzten, zielgruppenspezifischen Arbeitsgruppen Berichte zu Brennpunkten des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache erarbeitet. Auf der Basis dieser Berichte erstellte das Resolutionskomitee einen Entwurf, der von den Mitgliedern des international zusammengesetzten Rats der IDT 2017 kommentiert wurde. Nach einer nochmaligen Überarbeitung wurde der hier abgedruckte Text von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Tagung angenommen.

These 1: Förderung von Deutsch im internationalen Kontext

Deutschförderung weltweit sollte in der Sprachenpolitik aller deutschsprachigen Länder einen festen Platz haben, um den für die Initiativen und Ansätze der Deutschförderung notwendigen politischen und finanziellen Rahmen zu schaffen und zu garantieren.

These 2: Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden

Um Deutsch im Wettbewerb der Sprachen mehr Gewicht zu geben und DaF/DaZ im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung angemessen zu positionieren, sollten verbandspolitische Aktivitäten heute klarer denn je bei der Mehrsprachigkeit als Rahmenkonzept ansetzen. Dies dient der Vernetzung zwischen Verbänden unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen, die zunehmend zu einer vorrangigen Verbandsaufgabe werden soll.

These 3: Mittlerorganisationen und auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder

Sinnvoll ist eine verstärkte Kooperation aller Organisationen aus dem amtlich deutschsprachigen Raum, die in die Förderung von Deutsch als Fremdsprache involviert sind, untereinander und mit den DaF-Verbänden weltweit. Ziel der Zusammenarbeit der staatlich unterstützten Mittlerorganisationen, der Fachverbände und anderer Organisationen ist die Stärkung des IDV und seiner Mitgliedsverbände, so dass diese ihre sprachpolitische Aufgabe in vollem Umfang wahrnehmen können.

These 4: Deutsch im akademischen Bereich

Im Kontext zunehmender Internationalisierung ist im Hochschulbereich eine Förderung von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität anzustreben. Dabei sollten Hochschulen und wissenschaftliche Organisationen mittels geeigneter sprachpolitischer Massnahmen Deutsch als Wissenschaftssprache stärken, indem Mehrsprachigkeitskonzepte entwickelt werden, in denen das Deutsche im Fachdiskurs, aber auch im Rahmen von englischsprachigen Studienangeboten eine Rolle spielt.

These 5: Das DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip postuliert, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen. Seitens der Politik ist die gemeinsame Unterstützung dieses Prinzips durch alle deutschsprachigen Länder, weiterhin aber auch durch den IDV, ein vordringliches Postulat.

These 6: Deutsch als Zweitsprache und Erstintegration im schulischen Bereich

Um den Schulbesuch für alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen möglichst unmittelbar nach Zuzug zu garantieren, braucht es über das im amtlich deutschsprachigen Raum garantierte Recht auf Bildung hinaus noch verstärkte politische Anstrengungen besonders auf Ebene der Länder, Kantone und Gemeinden. Ebenso gefordert ist auch die stärker vernetzte Forschung, u.a. mit Beiträgen zur Wirksamkeit von Modellen schulischer Erstintegration.

These 7: Deutsch als Zweitsprache und berufliche Aus- und Weiterbildung im Kontext sozialer Integration

Angebote zur Deutschförderung sollten allen Migrantinnen und Migranten unabhängig von Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus offenstehen. Förderungsmassnahmen sollen deren individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Bedürfnisse berücksichtigen und nicht einseitig auf die Zuführung von Menschen zum Arbeitsmarkt zielen, sondern deren Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen und Wege zu höherer Qualifizierung offenhalten.

These 8: Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache/Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen.

These 9: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird.

These 10: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER stellt ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen dar. Um zentrale Anliegen des GER umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich.

These 11: Rolle der Forschung und Kooperation

Infolge von Mobilität und Migration sieht sich das Fach DaF/DaZ in seiner gesellschaftlichen Verantwortung weiter wachsenden Herausforderungen gegenüber, denen mit mehr qualifizierter Forschung begegnet werden muss. Anzugehen sind auch eine Selbstreflexion der Forschung, um das Fach DaF/DaZ nach innen weiter zu profilieren und nach aussen besser zu positionieren, sowie eine Stärkung des Austauschs zwischen FachwissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, von dem beide Seiten profitieren können.

Die ausführliche Fassung der Freiburger sprachenpolitischen Resolution ist unter folgendem Link einsehbar:

<https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/sprachpolitische-resolution>

IDT
2017

DIE «DIDAKTISCHEN WERKSCHAUEN» ALS GELEBTE INTEGRATIVE LERNUMGEBUNG

EIN PROZESS DER PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHEN QUALITÄTSSICHERUNG.

Stefanie Neuner-Anfindsen | Uni Freiburg



Dr. Stefanie Neuner-Anfindsen arbeitet seit mehr als 20 Jahren als Universitätsdozentin für Deutsch als Fremdsprache und leitet seit 2014 das Sprachenzentrum der zweisprachigen Universität Freiburg/Fribourg.

Der folgende Beitrag ist unter Zusammenarbeit mit Marta Dawidowicz, Barbara Etterich und Christian Hoffmann entstanden.

1. Vom Entstehen der Didaktischen Werkschauen im Rahmen der IDT2017

Auf Fachtagungen im Bereich der Fremd- und Zweisprachendidaktik oder der Lehr-Lernforschung gibt es wenige Veranstaltungen, in denen die Teilnehmenden über ein Thema auf Augenhöhe miteinander diskutieren und sich so im Diskurs gemeinsam weiterbewegen. Das übliche Format ist vielmehr, dass eine Person in einem (Kurz-) Vortrag die jüngsten Ergebnisse ihrer Forschung präsentiert. Sie übernimmt also die Rolle des Experten und die anderen Teilnehmenden hören zu. Am Ende können in der Regel kurze Fragen gestellt werden, aber ein *gemeinsames* Diskutieren mit dem Ziel, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, ist nicht vorgesehen. Selbstverständlich hat dieses Format dann seine Berechtigung, wenn es das ausschliessliche Ziel ist, neue Erkenntnisse zu verbreiten, doch ein gut moderierter mündlicher akademischer Diskurs, in dem die Tagungsteilnehmenden als kompetente Fachpersonen (die sie i.d.R. sind) über eine bestimmte Problemstellung auf Augenhöhen miteinander sprechen, findet nur selten statt. Dies halte ich für eine vergebene Chance.

Tagungen sind nämlich immer auch Weiterbildungsveranstaltungen für die Teilnehmenden und daher sollten in tagungsdidaktischen Planungsprozessen Forderungen zur Qualitätsentwicklung von Bildungsveranstaltungen berücksichtigt werden. Tödt (2008), verdeutlicht, inwiefern die Organisation von qualitätsvollen Bildungsprozessen als eine pädagogische Herausforderung zu betrachten ist, der Wichtigkeit zugemessen werden sollte (vgl. Tödt, 2008: 94 ff.).

Dieser Herausforderung stellte sich die Kongressleitung der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2017 (IDT2017), indem sie dem Konzept der «Didaktischen Werkschauen» und der Bildung eines Teams zu deren Durchführung zustimmte.¹ Als Verantwortliche für die Werkschauen war es meine Motivation für dieses neue Format, den Teilnehmenden eine Veranstaltung anzubieten, in der sie mit ihren Bedürfnissen an eine Weiterbildung ernst genommen werden, indem sie aus ihrer passiven Rolle als Zuhörer heraustreten und somit eine wichtige Prämisse zur Förderung von Lernerautonomie erfüllen (vgl. Holec, 1988: 6ff; Neuner-Anfindsen, 2004: 19 ff.). In diesem Sinne können die «Didaktischen Werkschauen» als ein Beitrag zur Entwicklung von Tagungsdidaktik im Allgemeinen verstanden werden.

2. Didaktische Werkschauen: Konzept und Durchführung

Thematische Situierung: Das Oberthema der Werkschauen war „Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen unter herausfordernden Bedingungen“, weil ich mir vorstellte, dass sich um eine solche Thematik viele fremd- und zweisprachendidaktischen Fragestellungen ranken könnten, die fruchtbare Diskussionen auslösen.. Dazu gab es vier Werkschauen, die sich inhaltlich unterschieden (siehe Abb. 1). In jeder Werkschau wurden zwei bis drei Videos, die von Teilnehmenden

¹ Team Didaktische Werkschauen IDT2017: Didaktische Konzeption, Organisation: Dr. Stefanie Neuner-Anfindsen, Universität Freiburg (CH) unter Beratung von Annegret Schmidjell, Moderator/innen: Martha Dawidowicz (Universität Wien), Barbara Etterich (Universität Freiburg), Dr. Christian Hoffmann (Goethe Institut) und Dr. Stefanie Neuner-Anfindsen.

selbst im Vorfeld erstellt wurden, gezeigt. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Titel der Werkschauen und der dort gezeigten Videos.

Ziel der Werkschauen war es, die Teilnehmenden in Arbeitsgruppen in eine gemeinsame Reflexion und Diskussion über didaktische Fragen zu den Videos zu führen, welche echte didaktische Problemstellungen der Videoautoren reflektierten und zu denen sie gerne Input haben wollten.

Inhalt der Videos: Jedes Video zeigte die Lehrperson, die gleichzeitig auch Autorin war, im eigenen Unterricht. Damit gab sie Einblick in ihre individuelle didaktische Herangehensweise an eine spezifische Unterrichtssituation. Wichtig war, dass es zu den Videos selbst vor deren Abspielen keine einführenden Erklärungen durch ihre Verfasser geben sollte, sondern es Bedingung war, dass die Videos für sich sprechen (was keine leichte Aufgabe ist, wenn nur drei bis vier Minuten zur Verfügung stehen). Hintergrund dafür war, dass wir die klassische Vortragssituation aus den oben beschriebenen didaktischen Gründen bewusst vermeiden wollten. Das Video und somit die didaktische Situation selbst sollte im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sein, nicht die Person, die das Video verfasst hatte.

Zielgruppe: An jeder Werkschau konnten maximal 25 Personen teilnehmen, die sich dazu schon bei der Anmeldung zur IDT2017 einschreiben mussten. Die Teilnehmenden waren zum Grossteil DaF-Lehrpersonen aus verschiedenen Praxiskontexten (Schule, Universität, private Anbieter) .

Ablauf der Werkschauen:

1. *Einführung und Video:* Nach Erläuterung des Ablaufs der Werkschauen wurden die Videos zwei Mal hintereinander gezeigt. Dann wurde die Teilnehmergruppe in Arbeitsgruppen aufgeteilt (max. 5 Gruppen à 5 Personen).
2. *Diskussion in der Gruppe* zu den didaktischen Fragen der Autoren und mit welchen Veränderungen sie die gezeigten Unterrichtsvorschläge als Anregung für die eigene Unterrichtspraxis mitnehmen würden und die Gründe dafür.
3. *Plenumsgespräch:* Die auf Flipcharts festgehaltenen Überlegungen erläuterten die jeweiligen Gruppen im Plenum.

Didaktische Werkschauen IDT2017 – Deutsch lernen unter herausfordernden Bedingungen
• Deutsch lernen in sehr grossen Gruppen (Moderation Christian Hoffmann)
Grossgruppenunterricht mit rhythmischen Elementen (Kamerun) – von Christian Hoffman
Deutsch lernen in sehr grossen Gruppen (Indien) – von Vaishali Dabke
Gymnastik und Bewegung zum Erlernen des Wortschatzes (Indonesien) – von Nurul Widanin-grum
• Deutsch lernen in sehr (niveau-)heterogenen Gruppen (Moderation Barbara Etterich)
Multiniveauekurs – DaF-Unterricht für Jugendliche und Erwachsene mit verschiedenen Sprach-niveaus (Argentinien) – von Lilly Kümmitz
Binnendifferenzierung am Beispiel einer senegalesischen Terminalklasse (Senegal) – von Cheik Maba Mbengue
• Deutsch lernen durch sinnliche Erfahrungen (Moderation Stefanie Neuner-Anfindsen)
Der Einsatz aktueller deutschsprachiger Musik im DaF-Unterricht an einem didaktisierten Beispiel (Finnland) – von Alexandra Virtanen
Grammatik im dramapädagogischen Deutschunterricht (Russland) – von Elena Nelzina
Kurzgeschichten mit Spass lesen und theatralisch darstellen (Russland) – von Walentina Schurygina.
• Deutsch lernen mit gestalterischen Mitteln (Moderation Marta Dawidowicz)
Inhalte von Opern bildhaft darstellen – warum nicht? (USA) – von Irene Motyl-Modrezky.
Ein (Wander)Koffer Deutsches für Kindergarten und Vorschule (Ungarn) – von Tünde Sarvari.
Ein Überblick über die Einsatzmöglichkeiten des Kamishibai-Theaters am Beispiel von Kinder-kursen am Goethe Institut (Russland) – von Viktoryia Shcherbarkova.

Vorbereitung auf die Werkschauen

Einen Beitrag für die Werkschau zu erstellen, kostet in zweierlei Hinsicht Überwindung: Einerseits gilt es, die technische Herausforderung anzunehmen – dies, obwohl im Call for Videos klar formuliert war, dass keine professionell angefertigten Videos erwartet würden, sondern Aufnahmen mit Mobiltelefonen durchaus akzeptabel seien. Tatsächlich entstanden alle eingereichten Videos auf diese Weise und deren Qualität war als absolut angemessen zu beurteilen. Darüber hinaus muss man den Mut aufbringen, Einblick in die eigene Unterrichtspraxis zu gewähren und sich selbst als Lehrpersonen zu zeigen. Wer diesen Mut aufbrachte und die technische Hemmschwelle überwand, erhielt im Gegenzug ein ausführliches Feedback zur konkreten didaktischen Situation und die Anerkennung der Kolleginnen und Kollegen. Überdies konnte er oder sie vermitteln, was es heisst, bestimmte Herausforderungen im Deutschunterricht «didaktisch anzupacken» – die Beispiele stammten übrigens aus sehr verschiedenen Regionen der Welt .

3. Pädagogisch-didaktische Prinzipien für die Gestaltung von Weiterbildungen und deren Berücksichtigung bei den Didaktischen Werkschauen

Abb. 2: Prinzipien zur Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen, vgl. Euler & Hahn, 2004.

Euler & Hahn (2004) formulieren sechs Prinzipien (Abb. 2), die das didaktische Handeln des Lehrenden bei Weiterbil-

dungen bestimmen sollten und die auf Erkenntnissen aus der pädagogischen Psychologie fussen. Im Folgenden stelle ich die Prinzipien zusammenfassend dar, zeige, inwiefern sie im Konzept der Werkschauen berücksichtigt wurden und wo Verbesserungspotential bestünde:

Bezeichnung	Bedeutung des Prinzips
Prinzip 1 <i>Lernen verstehen</i>	Der Lernende sollte im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen des Lehrenden stehen. Die Lernumgebung sollte entsprechend dem Lernstand und den Lernzielen der Lernenden spezifiziert werden.
<u>Reflexion:</u> Die Teilnehmenden an den Werkschauen waren die Lernenden. Sie waren alle Fachpersonen DaF/Z. Daher konnte man voraussetzen, dass sie an didaktischen Fragestellungen interessiert und mit der Sozialform 'Gruppenarbeit' vertraut waren. Das übergeordnete Lernziel war die gemeinsame Reflexion über didaktische Fragestellungen zu den Videos.	
Prinzip 2 <i>Lehren arrangieren</i>	Da es immer nicht nur einen Weg zum effektiven Lernen geht, hat der Lehrende die Aufgabe, derartige Lernangebote anzubieten, die bei den Lernenden zentrale Lernprozesse in Gang setzen. Dafür ist ein umfangreiches Methoden-repertoire notwendig.
<u>Reflexion:</u> Die Teilnehmenden konnten in der Gruppe entscheiden, auf welche Punkte sie in ihrer Diskussion Gewicht legen wollten. Das Ergebnis war, dass die Diskussionen sehr engagiert und auf didaktisch hohem Niveau verliefen. Die Teilnehmenden meldeten zurück, diese Arbeitsform als sehr motivierend erlebt zu haben. Insofern war das Format erfolgreich.	
Prinzip 3 <i>Kommunikation gestalten</i>	Der Lehrende sollte nicht nur im Unterricht mit den Lernenden, sondern auch ausserhalb der Unterrichtssituation mit anderen Lehrenden kommunizieren und kooperieren.
<u>Reflexion:</u> Im Vorfeld stand ich in regem Kontakt mit den Videoverfassern. Dies ist insofern im Einklang mit dem Prinzip zu verstehen, als dass die Videos ja als Lehrmaterial eingesetzt wurden, die Videoautoren folglich Teilnehmende und Lehrende gleichzeitig waren. Es fand darüber hinaus ein Austausch bei der Beurteilung der Abstracts und über die Abläufe mit den Moderierenden statt. Hier wäre eine stärkere Einbeziehung schon im Planungsprozess wünschenswert, um die konkrete Durchführung der Werkschauen gemeinsam zu entwickeln und so zu verbessern.	
Prinzip 4 <i>Rahmeneinflüsse mitgestalten</i>	Lehrende müssen institutionelle Rahmenbedingungen wie z.B. Curriculum und Zeitvorgaben mitgestalten. In der Weiterbildung ist es besonders wichtig, dass die Lehrangebote mit Bezug auf das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden konzipiert werden.
<u>Reflexion:</u> Als Mitglied der Kongressleitung war ich in wichtige Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden und gestaltete somit die Rahmenbedingungen mit. Dadurch, dass in den Videos Lehrpersonen ihre eigene Unterrichtssituation darstellten, war deren Arbeitsumfeld direkt mit einbezogen. Indem die anderen Teilnehmenden darüber diskutierten, wie sie die Vorschläge zur Unterrichtsdidaktik aus den Videos für ihre Kontexte adaptieren könnten, wurden auch deren Arbeitsumfeld und ihre Unterrichtsrealität berücksichtigt und thematisiert.	
Prinzip 5 <i>eigenes Handeln reflektieren</i>	Das eigene Handeln bei Lehren zu reflektieren und zu evaluieren sind wichtige Aspekte, um die Qualität von Bildung zu erhöhen. Darum müssen Qualitätsstandards festgesetzt und eingehalten werden. Selbstevaluation ist eine Möglichkeit dafür.
<u>Reflexion:</u> Während der IDT2017 trafen sich die Moderatorinnen und die Verantwortlichen einen Tag vor dem Beginn der Werkschauen, um den Ablauf und didaktische Aspekte zu besprechen. Ausserdem gab es wiederholte Treffen, um die Eindrücke zu den Werkschauen auszutauschen. Die IDT2017 wurde evaluiert und die Teilnehmenden konnten sich zu den Werkschauen äussern.	
Prinzip 6 <i>Erfahrungen nutzen – Theorien anwenden</i>	Eine wichtige unumgängliche Voraussetzung für professionelles Handeln ist eine enge Verzahnung von praktischem Tun und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Praxis und Theorie müssen ineinandergreifen.
<u>Reflexion:</u> Der vorliegende Artikel ist ein Versuch, diesem Prinzip gerecht zu werden. Als Erfahrungshintergrund diente das Feedback der Moderierenden, das der Teilnehmenden und meine eigene Reflexion, die ich mit Ergebnissen aus der pädagogischen Psychologie verband.	

Fazit – und Desiderata

Die sechs aufgeführten Prinzipien wurden im Wesentlichen umgesetzt, dennoch besteht meiner Ansicht nach insbesondere für das Prinzip 3 *Kommunikation gestalten* Verbesserungspotential. Eine stärkere Einbeziehung der Moderierenden in den Planungsprozess und in der Kommunikation mit den Videoautoren hätte den Vorteil, dass der Ablauf von mehreren Personen durchdacht würde und so die Verantwortung geteilt werden könnte. Dies würde sicherlich Anspannung und Stress reduzieren, vor allem kurz vor dem Stattfinden der Werkschauen. Es würde daneben zu deren Professionalisierung beitragen. Ausserdem könnten die Moderierenden während der Werkschauen autonomer und sicherer mit den Videoautoren kommunizieren und in der Entstehungsphase beispielsweise daran beteiligt werden, beim Entstehungsprozess der Videos unterstützend mitzuwirken. Eine stärkere Einbeziehung der Moderierenden setzt allerdings voraus, dass schon recht früh im Planungsprozess festgelegt wird, wer die Moderierenden sind. Dies benötigt Koordination und eine Voraussetzung wäre, dass alle Moderierenden die notwendige Zeit für die Kommunikation untereinander, mit der

für die Werkschauen verantwortlichen Person und mit den Videoautoren aufbringen können, damit sie konstruktiv und zielorientiert gestaltet werden kann. Ich denke aber, dass hier grosses Potential zur Verbesserung und Professionalisierung bestünde.

Meiner Einschätzung nach wurden die verschiedenen oben aufgeführten Prinzipien im Konzept der didaktischen Werkschauen weitestgehend berücksichtigt und so eine problemorientierte und integrative Lernumgebung geschaffen, wie sie z.B. Mandl & Kopp (2006) fordern. Die Feedbacks der Moderierenden und der Teilnehmenden weisen darauf hin. Verbesserungen, wie sie z.B. oben angedeutet sind, wären jedoch zweifelsohne zuträglich, auch, um einen möglichst grossen Transfer von neuen didaktischen Erkenntnissen aus den Werkschauen auf den konkreten Anwendungsbereich des einzelnen Teilnehmenden, also z.B. dessen Unterrichtspraxis, zu stimulieren. Wie gross der Washbackeffekt auf die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden tatsächlich ist, könnte nun, im Anschluss an die IDT2017, durch deren Befragung ausgewertet werden. Nur damit wäre eine holistische Auswertung gewährleistet.

Stimmungsbild und Feedback der Moderierenden der Werkschauen

„Die persönliche Anwesenheit der Videoproduzierenden war sicher sehr schön für die Videoautoren selbst, da sie auch stolz waren, ihren Unterricht präsentieren zu dürfen. Für den Arbeitsprozess lenkte es aber – meiner Meinung nach – zu sehr ab; insbesondere, wenn die Produzierenden in der jeweiligen Arbeitsgruppe zu ihrem Video sass(en).“

„Weiterhin wäre es aus meiner Sicht wünschenswert, bei einer Wiederholung des Formates durch die Werkschaulitung für alle Werkschauen einheitliche didaktische Fragen vorzuf formulieren, um den Moderierenden eine Zusammenfassung der Ergebnisse zu erleichtern und die Diskussionen zielgerichteter stattfinden zu lassen. Wie ich beobachten konnte, fokussierten sich die Diskussionen automatisch auf die Stärken und Schwächen der dargestellten Didaktisierungen, unabhängig von den videospezifischen Fragestellungen der Autorinnen.“

„Es bietet auf einer so grossen Tagung einen ruhigen Treffpunkt, in dem TagungsbesucherInnen die Gelegenheit haben, sich näher kennenzulernen und vertieft ähnliche Interessen zu verfolgen. Die Atmosphäre war sehr kollegial und locker, gleichzeitig sehr wertschätzend.“

„Die Arbeit mit Video und authentischen Beispielen aus der internationalen Praxis schien alle zu faszinieren und war eine erfrischende Abwechslung zu Power-Point-Folien aus Vorträgen. Der Nachmittagsslot schien sich dabei auch anzubieten, weil die TeilnehmerInnen am Ende wacher schienen als zu Beginn.“

Literatur

Euler, D. & Hahn, A.

(2004). *Wirtschaftsdidaktik* (No. 2525, p. 576). Haupt.

Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application/ Autonomie et apprentissage autodirigé: terrain d'application actuel*. Strasbourg: Europarat.

Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Vom Lernen zum Lehren. Lern und Lehrforschung für die Weiterbildung*, 117-128.

Neuner-Anfindsen, S. (2004).

Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Neuner-Anfindsen, S. (2012). Fortgeschrittene DaF-Lerner: Wer, wie und warum? *Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte du Bologne et du CECR. Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER*, 95-124.

Neuner-Anfindsen, S. (2013). Advanced learners of German as a foreign language in an academic context: Some didactic implications of their needs and motivations. *Language Learning in Higher Education*, 2(2), 353-370.

Tödt, K. (2008). *Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB): Grundlegung von Modell und Methode*. W. Bertelsmann Verlag.

IDT
2017

Cornelia Gick Uni Freiburg



Cornelia Gick arbeitet am Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik und am Sprachenzentrum der Universität Freiburg.

Als Mitglied der Kongressleitung der IDT 2017 war sie verantwortlich für die Programmkoordination und darüber hinaus für die Konzeption und Durchführung der Posterausstellung.

BRÜCKEN ZWISCHEN REFLEKTIERTER PRAXIS UND PRAXISORIENTIERTER FORSCHUNG. DIE POSTERAUSSTELLUNG AN DER IDT 2017

Ausgangssituation

Wissenschaftliche Poster als Kommunikationsmedium zwischen Fachexpertinnen und –experten anlässlich Tagungen sind leider noch häufig unterschätzt. Dabei sind sie die ideale Textsorte, um Arbeits- und Lernprozesse und die dort erzielten Ergebnisse in kurzer, knapper Form darzustellen und dienen damit dazu, die Aufmerksamkeit auf interessante Projekte und Resultate zu ziehen, um dann, in einem zweiten Schritt, mit den Autorinnen und Autoren in einen Dialog zu treten.

Projekt Ausstellung

Anlässlich der XVI. Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer¹ in Freiburg wurde erstmals eine thematisch gebundene Posterausstellung durchgeführt. Sie stand unter dem Motto *Reflektierte Praxis und praxisorientierte Forschung: Brücken gestalten – Brücken konstruieren* und sollte Einblick in aktuelle Fragen geben, die Forschende, Praktikerinnen und Praktiker im Fach DaF/DaZ beschäftigen. Erwünscht waren besonders Beiträge zu drei Themenschwerpunkten:

- > Inhaltliche und methodisch-didaktische Herausforderungen des DaF/DaZ-Unterrichts
- > Zusammenspiel von Sprachfertigkeiten, Sprachwissen und (inter)kulturellen Kompetenzen
- > Berufs- und Selbstbilder von Sprachlehrenden.

Ziel der Ausstellung war, Brücken zu schlagen zwischen Forschung und Praxis und zum Dialog anzuregen. Die Ausstel-

lung sollte zeigen, welche Fragen Sprachlehrende und Sprachlehrforschende beschäftigen, wie sie diese Fragen angehen, welche Antworten sie finden und welche weiterführenden Fragen sich daraus ergeben.

Somit war es möglich, dass Forschende praxisrelevante Projekte vorstellten, oder auch einmal abseits des sonst üblichen Wissenschaftsdiskurses einen fragend erkundenden Blick auf die Praxis werfen, dass Deutschlehrende und in der Lehrerbildung Tätige einen forschenden Blick auf (ihre eigene) Praxis werfen und das Beobachtete zur Diskussion stellen. Zugleich war es möglich, Gelerntes vorzustellen.

Da Poster als Tagungsbeitrag leider noch immer nicht in ihrem Potential genutzt werden, wurden als Anreiz Posterpreise geschaffen. Das jeweils beste Poster in jeder Kategorie wurde von einer Jury prämiert. Ausserdem konnten alle an der Tagung Anwesenden während 2 Tagen in der Posterausstellung elektronisch ihr Votum für das ihrer Meinung nach beste Poster abgeben. Ziel war also auch, Teilnehmende zu bewegen, Neuland zu betreten und diese Präsentationsform erstmals zu nutzen². Das Goethe-Institut, das auch in der Lehrerweiterbildung engagiert ist, entwickelte eigens für die Tagung einen elektronischen Lernbaustein zum digitalen Präsentieren, dessen Nutzung gratis über die Website der IDT möglich war und weiterhin zugänglich bleiben wird³. Von Seiten der Tagungsleitung erhielten die PosterautorInnen einen Leitfaden für die Gestaltung von

1 www.idt-2017.ch

2 Siehe Website des Goethe-Instituts: *Was ist die IDT?* Darin der Film IDT 2017. *Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis*. Mit einem Interview mit der Posterautorin Ntzoofu Thaleia über ihre Erfahrungen. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/nid.html> [geprüft 16.11.2017]

3 Baustein *Digital präsentieren*, <https://www.idt-2017.ch/index.php/beitraege/tipps-zum-digitalen-praesentieren> [geprüft 16.11.2017]

Postern⁴, denn nicht alle hatten Erfahrung in der elektronischen Umsetzung eines Posterkonzepts bis zur Drucklegung. Wichtig bei der Gestaltung war, dass die Poster vom Betrachtenden von sich heraus verstanden werden sollten, so dass eine Kommentierung durch die Autorinnen eigentlich nicht nötig war.

Gestaltung der Ausstellung und der Postersession

Insgesamt wurden 24 Poster in der Ausstellung akzeptiert und tatsächlich 23 präsentiert, 16 in der Kategorie *Reflektierte Praxis* und acht in der *Kategorie Wissenschaft*. Die Kategorien waren durchaus fließend.

Diese eingereichten Poster konnten in die folgenden fünf Themenbereiche gruppiert werden:

1. Herausforderung Mehrsprachigkeit und Migration
2. Berufsbild und methodisch-didaktische Herausforderungen
3. Sprachwissen und interkulturelle Kompetenzen
4. Motivation durch Förderung von Autonomie und Projektarbeit
5. Motivation durch ausgewählte Inhalte

Alle Poster wurden im Format A0 (84,1 x 118,9) gedruckt. Sie waren während der ganzen IDT ausgestellt. Die Postersession bestand aus zwei Teilen: einer Einführung im Hörsaal, wobei die Autorinnen und Autoren nur knapp eine Minute über ihre Arbeit informierten, um danach am Poster mit den Tagungsteilnehmenden ins Gespräch zu kommen. Diese Fokussierung auf die zentrale Information der Ausstellungsbesucher hat sich bewährt.

Was macht ein gutes Poster aus?

Während die drei Jurymitglieder alle Poster nach den vier Kriterien *Qualität der inhaltlichen Aussage, Verständlichkeit, Strukturierung, visuelle Gestaltung* bewerteten, gab das Publikum seine Bewertung zu den vier Kriterien nur für das als besten empfundene Poster ab.

Die Preisträger

Die Auswahl des besten Posters fiel der Jury nicht leicht, waren doch einige sehr gute Arbeiten darunter.

Peter Lenz und Malgorzata Barras erhielten den Preis in der *Kategorie Wissenschaft* für ihr Poster: *Arbeit mit Chunks und Flüssigkeitstraining als Schwerpunkte*

im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen. Vorgestellt wurde eine Interventionsstudie in niederschweligen Deutschkursen für DaZ-Anfänger/innen. Das Poster überzeugte aufgrund seiner wissenschaftlichen Qualität und der Klarheit der Darstellung von komplexen Inhalten. Durch die Aufteilung, die Leserführung und vor allem durch die Strukturierungselemente am linken Rand werden Aufbau, Vorgehen und Ergebnisse des Projekts klar erkennbar.

Stefan Sadecki beeindruckte Publikum und Jury gleichermaßen durch sein als Comic gestaltetes Poster mit dem Titel: *Comic als Brücke zu Literatur und Landeskunde im DaF-Unterricht*. Er berichtete von seinen Erfahrungen und dokumentierte diese. Die liebevolle Darstellung und Gestaltung des Posters verbunden mit dem attraktiven Leitthema beeindruckten und machten Lust auf eine Nachahmung.

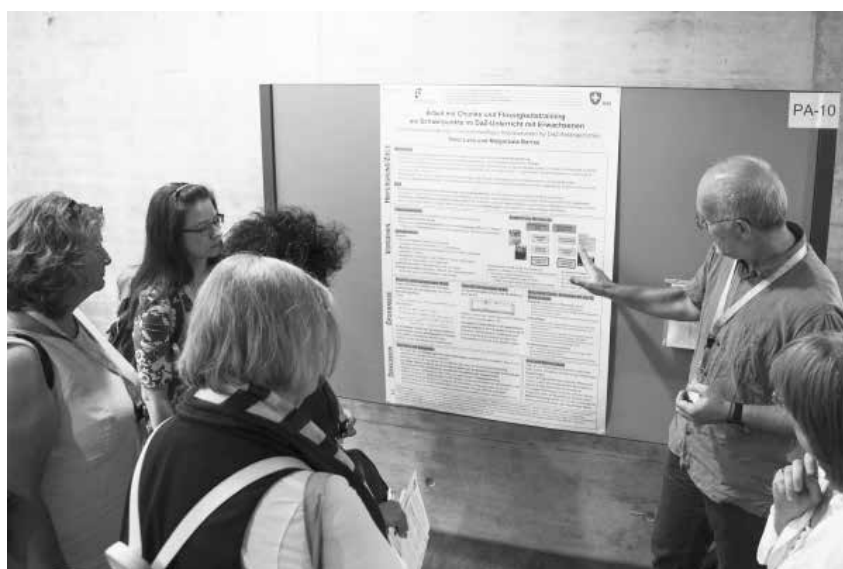
Die Poster in der Ausstellung sind unter *Posterrückblick* über die Website der IDT 2017 zugänglich.⁵

Ausblick

Die Entwicklung von Postern als Textsorte in der Fachkommunikation sollte in der Lehreraus- und -weiterbildung vermittelt werden, denn Poster zwingen ihre Autor/innen, in strukturierter Form Informationen aufzubereiten und mit einfacher Sprache darzustellen.

⁴ Der Leitfaden kann bei der Autorin angefragt werden.

⁵ Übersicht der Posterausstellung: <https://www.idt-2017.ch/index.php/fachprogramm/poster/posterrueckblick> [geprüft 28.11.2017]





Der Tagungsband der IDT 2017 wird im Erich Schmidt Verlag veröffentlicht.

3 Bände mit je 500 Seiten
Band 1: ausgewählte Vorträge
Band 2: Sektionen
Band 3: SIGs und Resolution

Open Access
frei verfügbar 

Ab Herbst 2018 als
gedruckte Ausgabe oder
kostenfrei zum Download:



www.ESV.info/IDT-2017



Auf Wissen vertrauen

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info



Raphael Berthele & Amelia Lambeliet (Eds.) (2017). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 216 pp. ISBN 978-1-7830-9903-0

This book discusses literacy development in heritage language speakers and presents the results of four different quantitative studies that investigate the transfer of literacy skills in bi- and multilingual language development. The empirical studies focus on different populations of pupils, most of them located in various parts of Switzerland, and emphasise the potential residing in shared or transferred resources between their heritage languages and the languages spoken in the region to which their family has immigrated. The goal of all studies was to gain an understanding of the factors, both linguistic and non-linguistic in nature, that contribute to the develop-

ment of language skills in both the heritage and school languages. Theoretical assumptions are put to the test via hypothesis testing and the generally shared assumptions on bilingual education are questioned based on the data. Furthermore, methodological problems in the investigation of linguistic interdependence are discussed. This book contributes to the scholarly investigation of potential beneficial effects in academic proficiency across languages in migrant children.



Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner & Eva Lia Wyss (Hrsg.) (2017). *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke.*

Tübingen: Narr. 422 S. ISBN 978-3-7720-8623-6

Die Standardsprache, auch als Hochdeutsch bezeichnet, die im deutschen Sprachraum in der öffentlichen Kommunikation, in den Schulen und in der Politik verwendet wird, ist uneinheitlich. Die Variation der Standardsprache wird in der Linguistik gegenwärtig mit plurizentrischen und pluriarealen Konzepten erfasst. In diesem Band werden neue Ergebnisse aus Forschungsprojekten zum Gebrauch und zur Bewertung der Standardsprache in Österreich, Deutschland, Luxemburg, Südtirol und der Deutschschweiz diskutiert. Einen besonderen Fokus bilden dabei die schulischen Praktiken.



Mi-Cha Flubacher, Alexandre Duchêne & Renata Coray (2017). *Language Investment and Employability. The Uneven Distribution of Resources in the Public Employment Service.* Cham: Springer. 128 pp. ISBN 978-3-319-60873-0

This book provides a unique insight into negotiations around language investment for employability in the context of public employment services. Drawing on extensive ethnographical research carried out in Regional Employment Offices in Switzerland, the authors follow the stories of various job seekers. In doing so, they challenge the currently dominant assumption that investment in language competences leads to better employability. Arguing for a political economic perspective on these issues, this book will be of interest to anyone concerned with the connections between language and social inequality, as well as students and scholars of sociolinguistics and applied linguistics.

Wer da sucht,



der findet.



● Grégory Bozant
HSLU Luzern

Per scaricare questo articolo:
www.babylonia.ch > No 3/2017 >
Finestra Bozant

Sul nostro sito internet trovate i seguenti articoli in open access:

MISE EN PLACE D'UNE CLASSE INVERSÉE HYBRIDE POUR UN COURS DE FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE: POUR QUI ET POURQUOI?

In der Fremdsprachenlehre stehen wir zunehmend vor dem Problem, in kurzer Zeit präzise Inhalte zu vermitteln. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurde an der Hochschule Luzern Wirtschaft, an der Wirtschaftsfranzösisch als Pflichtfach die Studierenden auf konkrete Kommunikationssituationen im beruflichen Umfeld vorbereitet, die didaktische Methode „Flipped Class“ eingesetzt.

Es hat sich gezeigt, dass diese Methode, die Elemente des Online- und des Präsenzstudiums beinhaltet, sich bestens für Lernende eignet, die im „mobilen Sprachenlernen“ geübt sind und die erste Berufserfahrungen mitbringen. Die „Flipped Class“, die das traditionelle didaktische Dreieck umkehrt, hat bei diesem Versuch bei Vollzeitstudierenden und bei Studierenden im berufsbegleitendem Studium gute Ergebnisse erzielt.

Pour faire face aux contraintes de temps et aux besoins d'apprentissage ciblés dans une formation en français sur objectif spécifique (FOS), une classe inversée hybride a été mise en place et animée à la Haute Ecole de Gestion de Lucerne (HSLU). A partir des habitudes d'apprentissage nomades des jeunes apprenants et de leur niveau d'intégration professionnelle, ce dispositif mêlant numérique et présentiel semble convenir aux spécificités d'une formation en FOS et permet une centration sur la tâche et sur les besoins des apprenants. Nécessitant une inversion des rôles du triangle didactique traditionnel, cette classe inversée a eu des résultats positifs auprès d'apprenants en formation initiale et en formation continue.

● Bettina Imgrund
PH Thurgau

Per scaricare questo articolo:
www.babylonia.ch > No 3/2017 >
Finestra Imgrund

WARUM SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR FRANZÖSISCH MOTIVIERT SIND – ODER AUCH NICHT

„Französisch händ's gar nid gärn“ – mit solchen Eindrücken zu den Fächervorlieben von Schülerinnen und Schülern kommen Lehramtsstudierende häufig in die Fachdidaktik Französisch. Doch was ist dran an solchen Wahrnehmungen? Wie kann man erfassen, ob Lernende für Französisch motiviert sind, oder – noch präziser gefragt – was motiviert oder demotiviert sie gegebenenfalls beim Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer? Als Antwort auf diese Fragen führt der Artikel unterrichtsbezogene Qualitätsmerkmale und Zusammenhänge für den Französischunterricht auf der elementaren Stufe aus.

«Ils n'aiment pas le français» – c'est avec de telles impressions sur les préférences des élèves que les étudiant.e.s abordent souvent la didactique du français. Mais qu'en est-il véritablement de ces perceptions? Comment peut-on saisir la motivation des élèves et surtout savoir ce qui les motive ou ce qui les décourage dans leur apprentissage d'une langue étrangère en classe? L'article en ligne sur babylonia.ch présente des réponses à ces questions ainsi que des caractéristiques de qualité concernant l'enseignement du français au niveau élémentaire.

**Rapport sur le Colloque 2017
de l'APEPS
des 17 et 18
novembre à
Fribourg.**



La Médiation dans le dédale des langues oder Sprachmittlung im Sammelsurium der Sprachen.

Das generelle Thema der Jahrestagung wurde unter drei verschiedenen Aspekten beleuchtet: De l'interprétariat communautaire à la médiation interculturelle. Mme Barbara Ouedraogo, responsable du service «se comprendre», Caritas Suisse au Département Fribourg, a su démontrer avec beaucoup de pertinence l'importance prise par ce service au profit de l'intégration des étrangers. Il comprend 98 interprètes qui officient dans 40 langues. Un-e interprète est disponible sur mandat. Les domaines touchent la formation, l'éducation, la santé et le social. Lors d'une intervention, il faut définir le rôle, veiller à la transparence et respecter les critères et standards. Ce qui compte pour les interprètes, c'est d'avoir un code de déontologie et de partager leurs expériences. Les interprètes ont une formation de base obligatoire et, depuis peu, il existe un brevet fédéral. Il y a une problématique liée aux auxiliaires à la traduction, c'est-à-dire un parent, un ami, un voisin, etc, si ces acteurs ne sont pas formés. On comprend aisément [p.ex.](#) qu'un enfant ne devrait pas être le traducteur pour les parents. La conférencière nous a aussi parlé du financement et du fait qu'il est important que les enseignants sachent qu'ils peuvent avoir recours à ce service d'interprétariat, celui-ci étant en partie financé par le Canton et des institutions comme l'école.

En deuxième partie, Mme Feyrouz Ouanales a fait part de ses expériences en tant qu'interprète dans un canton bilingue. Parlant l'allemand, l'arabe et le français, elle est souvent sollicitée à des fins de médiation, en particulier quand il s'agit de personnes victimes de torture et de guerre. Ce travail présuppose entre autre un très haut niveau langagier, une grande ouverture d'esprit, des connaissances culturelles des pays d'origine, une empathie profonde qui met en cause les clichés.

En troisième partie, nous avons eu droit à un éclairage sur des expériences de médiation entre école et parents migrants par Mme Vera Condé Lateltin, coordina-

trice Ecole Parents Migrants. Ainsi, elle a illustré comment se passe le premier contact en rendant visite à la famille, avec un interprète le cas échéant. Son souci est de leur montrer qu'ils sont les bienvenus, qu'on attend d'eux qu'ils s'intègrent mais qu'on va tout mettre en oeuvre pour que cela puisse se faire dans les meilleures conditions. Elle a utilisé des images fortes en parlant p.ex. de miroir et fenêtre: «Il faut regarder sa culture et où on vit dans le miroir avant d'observer par la fenêtre les autres qui nous intéressent». Le mot clé est, comme on peut se l'imaginer, la confiance que l'on doit obtenir auprès de toutes les personnes dont on voudrait faciliter l'intégration.

Puis nous avons eu droit à la démonstration d'un TRIALOGUE sous forme de jeu de rôle, avec la participation de Meriem Nurgassem, qui nous a rendu vivants tous les aspects de la médiation interculturelle évoqués auparavant, telle qu'elle se déroule quotidiennement pour ces interprètes qui se distinguent des autres par la fonction sociale qu'elles exercent. Les multiples questions posées par le public ont montré l'intérêt que les différentes intervenantes ont su éveiller.

Am Samstagmorgen hat Olivier Tschopp, Direktor von *Movetia*, ausführlich die nationale Strategie vorgestellt unter dem Titel: *Wie kann eine Kultur der Mobilität und des Austausches etabliert werden?* Die längere anschliessende Diskussion in Kleingruppen und im Plenum zeigte auch hier die Aktualität und das grosse Interesse am Thema.

Am Nachmittag haben im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht an der Primarschule Ivana Vuksanović aus sprachwissenschaftlicher Sicht die Mediationswerkzeuge bei der Einführung des bilingualen Unterrichts, Sandra Tinner die praktische Umsetzung im Technik-Unterricht mit Explore-it und Kristel Ross die Kommunikationsstrategien der Kinder im reziprok bilingualen Unterricht im Fi-Bi-Projekt Biel/Bienne auf eindrückliche Weise vorgestellt.

Pendant ces deux jours, deux interventions culturelles ont agrémenté le colloque: Josef Bossart, chanteur fribourgeois plurilingue, et Michel Simonet, écrivain et balayeur de rue.

En outre, le *speed dating* a été fortement apprécié, deux repas et deux apéritifs traditionnels ont permis d'approfondir les sujets ou simplement d'échanger entre les participant-e-s venant de tous les coins de la Suisse.

Un grand MERCI à toutes les personnes qui ont contribué à ce colloque, à Claudine Brohy et à l'Office fédéral de la culture pour son soutien financier.

Christine Le Pape Racine, présidente de l'APEPS

Alle Präsentationen sind auf www.plurilingua.ch abrufbar.



'slff.ch

SEMAINE DE LA LANGUE FRANÇAISE
ET DE LA FRANCOPHONIE
15-25 MARS 2018

**23^e Semaine de la langue
française et de la francophonie
(SLFF) en Suisse
Les francophonies d'Amérique,
du 15 au 25 mars 2018**

La journée du 20 mars est célébrée depuis plusieurs années par une multitude d'Etats et de gouvernements membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Nombreux sont les pays et régions qui proposent autour de

cette date des festivités en lien avec la langue française. Conférences, concerts, lectures, spectacles et autres dégustations culinaires sont au programme durant une dizaine de jours en Suisse également. Ce large éventail d'activités culturelles proposé au public est complété par une offre tout autant fournie pour les élèves de toutes les régions linguistiques du pays.

De 2018 à 2020: A la découverte des francophonies du monde

La SLFF, dès cette prochaine édition et jusqu'en 2020, propose un nouveau fil conducteur orientant la programmation des manifestations, tant culturelles que scolaires. Durant trois ans, le public aura l'opportunité de partir à la découverte des différentes francophonies du monde. Chaque nouvelle édition présentera ainsi quelques autres régions sous leurs aspects les plus divers: littéraires, musicaux, linguistiques, culinaires, historiques et géographiques. Le voyage démarre avec le continent américain et les populations francophones du Canada – le Québec et l'Acadie en particulier –, de Louisiane ou encore de la Guyane française.

Une offre scolaire riche et variée

Enseignants et élèves de tous les niveaux et de toutes les régions de la Suisse peuvent dès cet automne profiter d'un large catalogue d'activités et de documents didactiques mis à leur disposition. Que ce soit pour les apprenants du français ou les francophones de langue maternelle, de nombreuses fiches et dossiers thématiques permettent de découvrir différents aspects de cette langue tout en faisant connaissance avec les pratiques culturelles de ces francophonies, principalement celles d'Amérique de Nord. Un mini-festival de films présentant la toute nouvelle production d'une réalisatrice canado-suisse, un documentaire retraçant les origines acadiennes d'un artiste louisianais pour illustrer l'histoire mouvementée d'un peuple qui vit aujourd'hui entre le Canada et la Louisiane et plusieurs ateliers complètent ce large assortiment.

Un concours de chansons

Suite au succès l'année dernière de *Es singt die Frankophonie*, un concours de chansons est à nouveau proposé. La consigne: écrire les paroles en français d'une chanson composée par une artiste suisse en conservant son thème: la richesse de la diversité. Les gagnants seront départagés par le public lors de la soirée d'inauguration, le 15 mars 2018, à Berne (cf. article d'Isabelle Biedermann, dans ce numéro).

Les dix mots de la Francophonie

Chaque année, dix mots sont choisis par des représentants des quatre pays et régions francophones du Nord (Fédération Wallonie-Bruxelles, France, Québec, Suisse) et de l'OIF. Réunis dans un beau livret, ces mots servent à mettre sur pied toute une série d'activités au sein de ces pays. Les mots choisis pour 2018 sont «sur tous les tons: *accent, bagou, griot, jactance, ohé, placoter, susurrer, truculent, voix, volubile*». Le livret *Dis-moi dix mots* peut être commandé auprès de la SLFF.

La SLFF en Suisse

La coordination de la Semaine de la langue française et de la francophonie en Suisse est placée sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse occidentale et du Tessin (CIIP). C'est en grande partie grâce à l'engagement, au soutien et à la collaboration de nombreux partenaires institutionnels et culturels qu'un programme riche et varié peut se mettre en place chaque année.

Informations, programme et inscriptions

SLFF/CIIP – CP 556 – 2002 Neuchâtel

slff@ne.ch – <http://www.slff.ch>

Coordnatrice pour la Suisse: Isabelle Biedermann, isabelle.biedermann@ne.ch



Für eine mehrsprachige Schweiz. Die Walter und Ambrosina Oertli-Stiftung feiert ihr 50jähriges Bestehen



Pour son jubilé, la fondation Oertli a lancé trois projets culturels favorisant les rencontres multilingues. Dans six endroits différents, des installations du designer et graphiste Ruedi Baur animent l'espace public. En plus, un livre contenant des textes de jeunes et un CD avec des pièces sonores composées par des musiciens des quatre régions linguistiques de la Suisse complètent les activités du jubilé.

Die vom Zürcher Industriellen Walter Oertli 1967 gegründete Oertli-Stiftung, welche die gegenseitige Verständigung zwischen der deutschsprachigen, der welschen, der rätoromanischen und der italienischen Schweiz fördert, begeht in

diesem Jahr ihren 50. Geburtstag. Der Stiftungsrat ist nach wie vor überzeugt, dass persönliche Begegnungen zwischen Menschen aus den verschiedenen Sprachregionen zum Erhalt einer lebendigen Schweiz unerlässlich sind. Deshalb fördert er weiterhin jedes Jahr rund 200 kleinere Projekte, bei denen sich Kulturschaffende, Schüler, Lehrlinge und Medienschaffende aus den verschiedenen Regionen kennen lernen. Heute leben Menschen aus 195 Ländern in der Schweiz – Verständigung und Integration werden auch hier nach wie vor über die vier Landessprachen geleistet. Daher ist es wichtig, dass auch in der globalisierten, multikulturellen Welt die komplexe, viersprachige Identität der Schweiz gestützt und gepflegt wird. Nur wer den andern versteht, kann mit ihm in eine produktive und respektvolle Beziehung treten. Deshalb will die Oertli-Stiftung den kulturellen Austausch zwischen den vier Sprachregionen auch in Zukunft fördern. Sie nutzt ihr fünfzigjähriges Jubiläum, um in der ganzen Schweiz auf die Wichtigkeit des Brückenschlags zwischen den Sprachregionen aufmerksam zu machen und hat deshalb drei grosse Projekte zum Thema mehrsprachige Schweiz lanciert.

Unter dem Titel „Reisen zwischen den Sprachen“ waren an sechs verschiedenen Schweizer Orten Installationen des international tätigen Grafikdesigners Ruedi Baur zu bestaunen, die er mit seiner Frau, der Stadtsoziologin Vera Baur, und der Schriftstellerin Karelle Ménine (Civcity) erstellt hat. Dabei sollen mehrsprachige literarische Texte auf die Vielfalt der Sprachen aufmerksam machen, zum Verweilen und zum Nachdenken einladen und durchaus auch kontroverse Reaktionen auslösen. In Rapperswil-Jona (SG) fanden die Aktivitäten im Rahmen des Zehn-Jahre-Fusionsfests zwischen den beiden Städten statt. Unter dem Titel „Plages et Pages - von Bank zu Bank. Eine Reise zwischen den Sprachen auf 60 Stadtbänken in Rapperswil-Jona“ stellte der Schriftsteller André Vladimir Heiz eine bunte Folge von literarischen Texten zusammen, die den kulturellen Reichtum der Mehrsprachigkeit auf attraktive Weise dokumentieren. In Biel wurden im Infoquartier Mâche auf den Wänden der alten Fabrik Howald, die seit Jahren ein Kulturbegegnungszentrum beherbergt, in Zusammenarbeit mit Schülern mehrsprachige, poetische Texte angebracht. Das-

selbe geschah in Nyon, ganz in der Nähe des Bahnhofs, auf einer Mauer an der Route de Saint-Cergus. In Sagliains, der Engadiner Einfahrt zum Vereintunnel, wurde für die Idee des Reisens zwischen Sprachen und Kulturen auf Betonpfeilern der Rhätischen Bahn erworben. Zwischen Sion und Sierre, im Wallis, fand der sprachliche Brückenschlag auf drei talquerenden Brücken statt. Unter anderem Texte von Rainer Maria Rilke, Maurice Chappaz, Ella Maillart und Corinna Bille laden ein zu einer literarischen Reise zwischen den Sprachen. In Faido (TI) entstand ein mehrsprachiger, literarischer Parcours, der vom Bahnhof hinunter zum Dorf führt und von da weiter zum Schulzentrum. Dort haben sich Schülerinnen und Schüler aktiv an der Realisierung der graphischen Installationen beteiligt. In ihnen wird an die bedeutende Geschichte Faidos erinnert, das seit Jahren, wie die ganze Leventina, unter der Verkehrslawine leidet.

An allen sechs Orten fanden regionale Eröffnungsfeste statt, die auf eindruckliche Weise die kulturelle Vielfalt der Schweiz aufzeigten. Jeder Ort vermochte mit viel Herzblut und Engagement die Einweihung ihrer Installationen gebührend zu feiern. Die künstlerisch überzeugend gestalteten Installationen sind mehrere Monate für die Bevölkerung sichtbar und machen darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, die Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu fördern. Zudem wurde an jedem der sechs Orte jeweils eine Institution, welche sich in der Region um den Sprachaustausch und den Kontakt zwischen den Regionen bemüht, mit einem Jubiläumspreis in der Höhe von Fr. 8000.– geehrt.

Der Oertli-Jubiläums-Festakt und die Buchvernissage von „E ti, come sprichst du suisse?“ fanden am 14. September 2017 in Bern statt. An der Feier erinnerte Alt Bundesrat Pascal Couchepin in seiner Ansprache die Bedeutung des gegenseitigen Respekts der vier Sprachregionen. Nebst *Civic city* und *Sprachklang* traten Jugendliche auf, welche Poetry-Slam-Beiträge zum Thema Mehrsprachigkeit verfasst haben. Das Jubiläumsbuch enthält, neben einem Vorwort von Christophe Büchi, einerseits sehr lesenswerte Texte von Jugendlichen aus dem Schreibwettbewerb „Linguissimo“ des Forum Helveticum und andererseits, unter dem Titel „Sprachklang“, eine CD-Produktion des Vereins „Zuhören Schweiz“ aus Basel mit vier

Kompositionen, welche versuchen, den Sprachklang der vier Sprachregionen einzufangen. Sie stammen von Abril Padilla, Sylwia Zytynska, Amadis Brugnoli und Peter Conradin Zumthor. Das Buch mit dem viersprachigen Titel ist im Buchhandel erhältlich.

Marco Baschera, Mitglied des Stiftungsrates der Oertli Stiftung

Für weitere Informationen siehe:

www.oertlistiftung.ch
<http://civic-city.org/linguas/>



Enseignement des langues: la CDIP adopte des recommandations

Lors de son assemblée annuelle des 26 et 27 octobre 2017, à Zurich, la CDIP a adopté des recommandations relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais) à l'école obligatoire. Elle a également approuvé une stratégie pour la promotion des échanges et de la mobilité.

→ (cf. <http://www.edk.ch/dyn/30895.php>).

Au cours des dernières années, les cantons ont investi des ressources considérables dans la mise en œuvre coordonnée d'une conception commune de l'enseignement des langues. La CDIP soutient les travaux des cantons par le biais de

recommandations qui portent sur la mise en œuvre concrète d'une telle conception. Ont participé à l'élaboration de ces recommandations la Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire (CLASECO), le Berufsverband Schulleiterinnen und Schulleiter der deutschsprachigen Schweiz (VSLCH), le Syndicat des enseignants romands (SER) et le Dachverband Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Des spécialistes en didactique des disciplines des hautes écoles pédagogiques ont également été associés aux travaux.

Les recommandations concernent quatre grands axes:

- > l'enseignement dans les classes;
- > la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants;
- > la promotion des échanges et de la mobilité pour les élèves et pour les enseignantes et enseignants;
- > la réalisation de projets de recherche et de projets de développement de l'enseignement.

En complément aux recommandations, des exemples de bonnes pratiques dans l'enseignement des langues ont été publiés par la CDIP en octobre 2017. Ils s'adressent aux enseignantes et enseignants de langue ainsi qu'aux formateurs et formatrices d'enseignants et ont pour but de leur fournir une aide dans leurs activités.

→ (<http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques>).

Hans Weber, ein Nachruf

Hans Weber war ein Mensch der besonderen Art. Er beherrschte die Sprachen wie kein Zweiter, nahezu in Perfektion, und dennoch blieb er ein Leben lang zurückhaltend, bescheiden, beinahe scheu. Babylonia hatte ein grosses Glück: Von den ersten Ausgaben an konnte sie ihn für jene Rubrik gewinnen, die fraglos die erfolgreichste der Zeitschrift gewesen ist – die 'Curiosità linguistiche'. Darauf wartete die Leserschaft bei jeder Nummer. Seine Texte waren immer leidenschaftlich und glasklar geschrieben, in ihrer Vielfalt vermittelten sie jedes Mal etwas Spezielles, in linguistischer, historischer,



kultureller oder auch didaktischer Hinsicht. Wir sind froh, ihm eine thematische Ausgabe gewidmet zu haben, die Nummer 2010/4. Darin schrieben wir: "Gerade in unserer Epoche, die nur noch zweckorientiertes und empirisch abgezeichnetes Wissen zu akzeptieren scheint und sich die Schule dem Primat standardisierter Ziele gebeugt hat, sind die Kuriositäten von Hans Weber willkommener Sauerstoff". In den letzten Jahren fand er die Kraft nicht mehr, uns diesen Sauerstoff zu liefern, aber glücklicherweise sind uns seine Texte erhalten geblieben.

Lieber Hans, jetzt, da Du uns verlassen hast, bleibt nur noch die Möglichkeit, Dir den letzten, herzlichen Dank auszusprechen. Die Leserschaft von Babylonia wird mit Freude an Dich denken.

Gianni Ghisla

Agenda

Le formazioni continue svizzere
nell'ambito dell'insegnamento/ap-
prendimento delle lingue

Per segnalare un evento, scrivere a
mathias.picenoni@unifr.ch

5 febbraio '18

Till Eulenspiegel: mehr als nur
eine Karnevalsfigur

Genève
→ ge.ch > formation continue

6 marzo '18

Monache, cenerentole, beatrici
ed amiche geniali

Genève
→ ge.ch > formation continue

24 febbraio '18

La classe inversée, c'est
renversant!

Genève
→ formafle.ch

7 marzo '18

Projetts mit digitalen Medien im
FS-Unterricht

Luzern
→ phlu.ch > Weiterbildung

3 marzo '18

Mind Mapping, cartes mentales
et conceptuelles en classe de FLE

Genève
→ formafle.ch

14 marzo '18

Viele Sprachen gehören beim
Deutschlernen dazu

Luzern
→ phlu.ch > Weiterbildung

IMPRESSUM

EDITORE

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 Comano

REDAZIONE

Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, 1700 Freiburg (coordinazione)
mathias.picenoni@unifr.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Brigitte Gerber | IUFE, Université de Genève
Brigitte.Gerber@unige.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch

Amelia Lambelet | University of Maryland
lambelet@umd.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet
jeanne.pantet@gmail.com

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,
Fribourg elisabeth.peyer@unifr.ch

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee
sperd-to@gmx.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

SEGRETARIA DI REDAZIONE

Jeanne Pantet | babylonia@idea-ti.ch

INDIRIZZO

Babylonia
Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona
T: 0041 91 8401143 • babylonia@idea-ti.ch
www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- LEDAFIDS | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- APEPS | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 3/17: 1050 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- + porto. Studenti:
fr. 35.- / Costo del numero singolo: fr. 20.- + porto.
Ordinazioni: babylonia@idea-ti.ch.
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima
della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch • filippo.gander@gmail.com

TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona
tipo.torriani@bluewin.ch

WWW.BABYLONIA.CH

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli
e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal
sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece
disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

ILLUSTRAZIONI

La copertina è stata realizzata da Filippo Gander.
La vignetta a p.9 è di Philippe Humbert
(philippe.humbert@unifr.ch).

BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di Babylonia possono essere richiesti per
l'utilizzazione nell'insegnamento e nei convegni
scientifici al costo di fr. 12.- più spese di spedizione,
fino ad esaurimento

5-8 aprile '18

De la Rive Gauche à la Rive Droite

Paris

→ fhnw.ch > Kurse

23-27 aprile '18

Settimana della Svizzera italiana ai licei del Canton Friburgo

Fribourg

→ <https://www.usi.ch/it/identita-settimana-della-svizzera-italiana>

12 aprile '18

Wortschatzarbeit im DAF-Unterricht

Genève

→ ge.ch > formation continue

5 giugno '18

Differenzierender Unterricht in Französisch

Luzern

→ phlu.ch > weiterbildung

19 aprile '18

La prise en compte des langues des élèves dans l'enseignement des langues étrangères à l'école

Lausanne

→ hepl.ch > formation continue

15-16 giugno '18

DaF-DaZ-Tagung

Bern

→ dafdaztagung.ch

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Michel Arouimi arou2@wanadoo.fr

Mathieu Avanzi mathieu.avanzi@gmail.com

Marco Baschera | Oertli Stiftung

bascheramar@bluewin.ch

Chiara Bemporad | HEP-VD

chiara.bemporad@hepl.ch

Andrea Bianchetti tetraplon@hotmail.com

Isabelle Biedermann | SLFF

Isabelle.Biedermann@ne.ch

Nadine Bordessoule-Gilliéron | Uni Genève

Nadine.Bordessoule@unige.ch

Grégory Bozant | Hochschule Luzern Wirtschaft

gregory.bozant@hslu.ch

Christof Chesini | PHSG

christof.chesini@phsg.ch

Claire Colombel-Teuira | ERALO-Université de la

Nouvelle-Calédonie colombel.claire@gmail.com

Markus Cslovjcek | PH FHNW

markus.cslovjcek@fhnw.ch

Philippe Cuenat | PH FHNW

philippe.cuenat@fhnw.ch

Dominique Dosch | Uni Fribourg

dominique.dosch@unifr.ch

Jan-Oliver Eberhardt | PH FHNW

janoliver.eberhardt@fhnw.ch

Simone Ganguillet | PHBern

Simone.Ganguillet@phbern.ch

Stéphanie Geneix-Rabault | ERALO-Université de la

Nouvelle-Calédonie geneixrabault@gmail.com

Cornelia Gick | Université de Fribourg

Cornelia.Gick@unifr.ch

Felix Heller | PHSG felixheller@gmx.ch

Hans-Peter Hodel | PH Luzern

hans-peter.hodel@phlu.ch

Reto Hunkeler | PHSG

reto.hunkeler@optimisme.ch

Bettina Imgrund | PH Thurgau

bettina.imgrund@phtg.ch

Letizia A. Ineichen | PH Luzern

letizia.ineichen@phlu.ch

Jana Juhásová | Catholic University Ruzomberok,

Slovakia jana.juhasovakg@ku.sk

Daniela Kappler | SUPSI-DFA

daniela.kappler@supsi.ch

Stefan Keller | PH FHNW

stefan.keller@fhnw.ch

Daniel Klug | Uni Basel Daniel.Klug@unibas.ch

Martine Lenoble | Uni Genève

Martine.Lenoble@unige.ch

Christine Le Pape Racine | APEPS

paprace@swissonline.ch

Martino Malinverni | PH Bern

mali_one@hispeed.ch

Lavinia Malo | Uni Fribourg

lavinia.lainsbury@unifr.ch

Oliver Meyer | PH FHNW oliver.meyer@fhnw.ch

Filomena Montemarano | PH FHNW

filomena.montemarano@fhnw.ch

Catherine M. Müller | PH FHNW

catherine.mueller1@fhnw.ch

Stefanie Neuner-Anfindsen | Uni Fribourg

stefanie.neuner-anfindsen@unifr.ch

Gabriele Noppeney | PH FHNW

gabriele.noppeney@fhnw.ch

Christa Satzinger | Uni Klagenfurt/PH Luzern

christa.satzinger@aau.at

Sophie Sieber-Meylan | HEP-VD

sophie.sieber-meylan@hepl.ch

Elke Schlote | UniBasel Elke.Schlote@unibas.ch

Michaela Schwermann | Uni Duisburg-Essen

micha@schwermann-litag.de

Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe | SUPSI-DFA

mariehelene.tramer@supsi.ch

Corina Venzin | Uni Fribourg

corina.venzin@unifr.ch

Luzia Vonwil | PH Bern Luzia.Vonwil@phbern.ch

Clément Zürn | PHZH clement.zuern@phzh.ch



BABYLONIA

1|2018

L'italiano in Svizzera

Italienisch in der Schweiz

L'italien en Suisse

Talian en Svizra

Italian in Switzerland

➤ **découvertes
didactiques**

AlpTransit accorcia i tempi di viaggio tra la Svizzera tedesca e italiana, una nuova immigrazione porta italiani altamente qualificati in Svizzera, la legge sulle lingue tutela e promuove la terza lingua nazionale – ma quale impatto reale hanno le misure di politica linguistica sulla vitalità dell'italiano nella scuola e nella società svizzera?

➤ **literarische und
filmische Entdeckungen**

Die dritte Nummer zu den Sprachen in der Schweiz antwortet auf diese Fragen und stellt Projekte vor, welche die dritte Landessprache auf originelle und didaktisch vielseitige Weise attraktiv machen – in der Schule, Bundesverwaltung und in der Gesellschaft.

➤ **nuovi progetti di ricerca**

➤ **mesiras da
planificaziun linguistica**

Vous découvrirez également des délices culturels tels que les poèmes d'auteurs jeunes et multilingues ou les productions de cinéastes de la Suisse italienne.

Experts discutin la rolla dal dialect en las regiuns da la Svizra taliana e l'impurtanza economica dal talian en fatcha da la nouva immigratiun da personal fich qualificà da l'Italia e novas opportunitàs da studi e da lavur in Svizra taliana.

I prossimi numeri di Babylonìa

2/2018 Die Integration von Sprache un
Sachthemen: CLIL neugedacht

3/2018 Le "Gesamtsprachenkonzept", 20 ans
après

1/2019 Différencier l'enseignement et
l'apprentissage des langues