

Babylonia

2/1994

**Strategie per
l'insegnamento e
l'apprendimento delle
lingue:**

l'autonomia

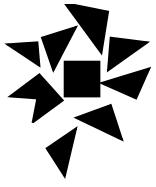
Con contributi di

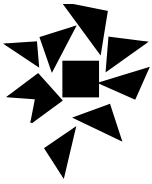
Arno Giovannini (Zürich)
Henry Holec (Nancy)
Susy Keller (Lugano)
Michael Langner (Fribourg)
Muirius O Laoire (Dublin)
Francis Yaiche (Paris)
e altri

e materiali didattici preparati da

Susy Keller, Maruska Mariotta,
Graziella Ghisla-Zurfluh,
Alexandra Hostenstein e Silvia
Saglini

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano





Sommario Inhalt Sommaire Cuntegn

Illustrazione

Sommario

Editoriale

Strategie per l'insegnamento e l'apprendimento nelle L2: autonomia

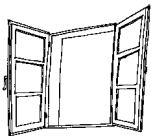


- ◇ **Lern- und Lehrstrategien / Stratégies d'apprentissage et d'enseignement** *Redazione* 6
- ◇ **L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels** *Henry Holec* 10
- ◇ **Promoting Autonomous Language Learning in Irish Post-Primary Schools** *Muiris O Laoire* 15
- ◇ **Autonomie & Co.** *Susy Keller* 21
- ◇ **Rovistando fra gli appunti di un'esperienza** *Maruska Mariotta* 27
- ◇ **Die Autonomie, meine Klasse und ich...** *Graziella Ghisla-Zurfluh* 30
- ◇ **Intermezzo: Wie konnte ich nur so naiv sein...** *Hans H. Schnetzler* 34
- ◇ **Autonomie und kommunikative Kompetenz in der Erwachsenenbildung** *Arno Giovannini* 36
- ◇ **Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée** *Francis Yaiche* 52
- ◇ **Autonomie im Unterricht: wichtige Literatur zum Thema** *Michael Langner* 60

Inserto didattico

Nr. 10 "Autonomie im Deutschunterricht" *Susy Keller, Maruska Mariotta, Graziella Ghisla-Zurfluh, Alexandra Holenstein, Silvia Saglini*

Finestra



- Quali rapporti tra le regioni linguistiche?** 66
- ◇ **Röstigraben: les débats d'idées ne sont jamais inutiles** *Christiane Imsand* 67
- ◇ **Empfehlungen der Verständigungskommissionen / Recommandations des Commissions de compréhension** 68
- ◇ **Uno sguardo tra lingua e storia** *Sergio Salvioni* 73

Curiosità linguistiche

Pink ist nicht gleich rosa *Hans Weber* 77

Il racconto

RAMI *Carla Rossi Bellotto* 78

Bloc Notes

- ◇ **Authentik: materials for language learning through language use** *David Little, John Arnold* 80
- ◇ **Who is Who?** 84
- ◇ **L'angolo dei convegni, dell'attualità, delle riviste** 86
- ◇ **Agenda** 97

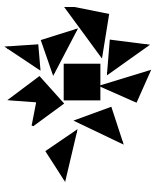
Babylonia

- ◇ **Stiftung Sprachen und Kulturen** 99
- ◇ **Impressum - Autori - Presentazione no. 3/94** 101
- ◇ **Indice dei numeri precedenti** 103



Apple

Babylonia est composé sur ordinateur Apple Macintosh mis à disposition par Industrade SA (Wallisellen-Zürich) et Apelmatica (Viganello)



Editoriale

Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti della tua intelligenza. Così Immanuel Kant esplicita il senso profondo dell'illuminismo quale processo culturale e storico che porta l'uomo fuori dal suo stato di minorità e di dipendenza dovuto non a difetto d'intelligenza, ma all'incapacità di fare un uso autonomo dell'intelletto *senza essere guidati da altri*. Quest'idea illuminista di un' **emancipazione** fondata sulla possibilità e capacità di ogni individuo di servirsi della propria ragione è stato uno dei contenuti più alti e significativi dei movimenti di riforma della scuola alimentati dal '68 e rimasti determinanti nel corso degli anni '70 e '80: l'emancipazione individuale come compagna di strada della democrazia e della giustizia sociale. Ne troviamo riscontro nelle trasformazioni democratiche di molte scuole occidentali, ma soprattutto nello spirito e nell'entusiasmo pedagogico di migliaia di insegnanti e operatori scolastici durante gli ultimi decenni. Le realtà sono mutevoli. Nella scuola di oggi l'idea di emancipazione e l'impegno democratico che ne derivano hanno dovuto scostarsi per non farsi travolgere dalle velleità efficientiste portate dal vento di una società in perdita di valori e ideali umanistici. Ma scostarsi non significa eclissarsi. In questa metamorfosi scolastica si notano tracce di continuità e fra queste ci piace rilevare il concetto di **autonomia**. La connotazione tecnico-didattica distanzia di per sé questa nozione dallo spessore illuminista del concetto di emancipazione. Tuttavia, gli accenti semantici diversi non gli impediscono di ereditarne il significato. L'autonomia dell'attuale didattica apre forse altre strade per educare gli allievi di oggi e i cittadini di domani: attraverso la pratica didattica e il vissuto di atteggiamenti autonomi potranno approdare ai valori più profondi e universali, al coraggio kantiano di utilizzare la propria intelligenza. **Babylonia** è all'insegna dell'autonomia e di questo coraggio che il lettore speriamo possa scoprirvi grazie alle riflessioni di autorevoli firme e alle esperienze e ai materiali didattici che le affiancano. Il tema dell'autonomia è il primo di una trilogia dedicata alle strategie di insegnamento e apprendimento (presentazione a p. 6). Numerose sono poi le novità editoriali che potranno stuzzicare la lettura che speriamo piacevole e stimolante.

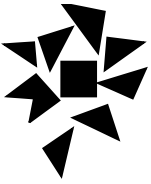
Gianni Ghisla

Editorial

*L'espace d'un éditorial pour dire la distance stellaire qui court entre l'attitude de l'enseignant-machine gouverné par La méthode aux automatismes répétés, à l'apparence efficace, voulant contrôler - ambition bien insensée - jusqu'à la progression des mots que l'élève apprendra, amputant la langue de sa dimension de découverte et d'imprévu — et la prise d'autonomie que les didactiques actuelles prônent chez les élèves, remis au centre du jeu, à nouveau protagonistes d'un projet de culture et de communication. Tous s'accordent pour dire que l'enseignement d'une langue doit être "centré sur l'apprenant". D'où l'accent sur les stratégies de l'apprentissage de ce numéro et des deux qui suivront (Voir la présentation, pp. 6-8). D'où la réflexion sur l'autonomie de l'apprenant, que nous proposons par plusieurs auteurs de ce numéro de **Babylonia** : autonomie linguistique, dans la prise en charge de son apprentissage, dans l'évaluation de ses progrès... on redécouvre en même temps que l'apprentissage des langues 2 requiert la même réflexion que l'apprentissage de tout autre sujet, et tout particulièrement, de la langue maternelle: également riche, également objet et moyen d'apprentissage. Le savoir-apprendre requiert la présence incontournable du désir d'apprendre chez l'apprenant. Il faudra dès lors que le matériel proposé soit captivant: en effet captivant bien qu'éphémère, de très bonne qualité, mais jetable: en un mot: "Swatch"? (est-ce bien un mot français?).*

On assiste ainsi au foisonnement des matériels didactiques pour l'autonomie: ouverts, modulaires, comportant des activités auto-dirigées, des moments d'auto-évaluation. Bien, mais il y a un risque: attention à ne pas trop miser sur la qualité des matériels, au demeurant bien théorique dans le contexte scolaire. Ou, pour revenir au point de départ: l'évolution des pratiques d'enseignement / apprentissage des L2 s'inscrit dans une évolution majeure de la pédagogie, qui nous fait retrouver le rôle créateur de l'enseignant. Autonomie n'étant pas le contraire exact de dépendance, ni synonyme d'indépendance, n'oublions pas que l'apprenant est toujours accompagné d'une présence, individu ou pédagogue... à nouveau autonome.

Giovanni Mascetti



Editorial

Sapere aude! Hajas il curaschi da duvrrar tia atgna intelligenza. Uschia declera Immanuel Kant il senn profund da l'illuminissem, il moviment filosofic dal 18avel tschientaner, che vul deliberar l'uman da ses stadi da minorennitad e dependenza, in stadi che na sa basa betg sin ina mancanza d'intelligenza, ma sin l'incapacitad da l'uman da duvrrar sia intelligenza en moda autonoma, senza esser guidà dals auters. Quest'idea illuminista d'ina emancipaziun fundada sin la pussaivladad e la capacitad da mintga individi da far diever da l'atgna raschun è stada fitg impurtanta per las refurmas da la scola, iniziadas dal moviment dal '68 e sa svilupadas ils onns '70 e '80: l'emancipaziun individuala è era en il sectur da la scola colliada cun democrazia e giustia sociala. Ils effects da questas refurmas sa mussan en las transfurmaziuns democraticas da la scola en general, ma surtut en il spiert e l'entusiassem pedagogic da millieras da scolastas e scolasts durant ils davos decennis. Ils temps sa midan però spert. En consequenza da pretensius prepotentas da prestaziun ed efficacitad davart d'ina societad che perda adina dapli ses ideals umanistics è la scola dad oz en privel da s'allontanar puspè da valurs acquistadas en lungs cumbats sco l'emancipaziun e l'engaschament democratic. Vias battidas sa mantegnan dentant per fortuna ditg. La noziun da l'autonomia è oramai daventada ina constanta en il process cuntinuant dals svilups en scola. Quest term ha oz in cuntegn tecnic-didactic ch'è s'allontanà fermamain da l'idea illuminista da l'emancipaziun da l'individi, ina significaziun è però restada essenziala: l'autonomia sco finamira da la didactica moderna pudess esser la basa per in'educaziun adequata da scolaras e scolaras dad oz e da burgaisas e burgais da damaun. Cun emprender cumportaments autonomi vegnan las scolaras ed ils scolaras a las valurs pli profundas ed universalas e survegnan surtut il curaschi da duvrrar propi l'atgna intelligenza. Quest numer da Babylonia è deditgà cumplainamain a l'autonomia ed è l'emprim d'ina trilogia che s'occupa cun strategies d'instrucziun e d'emprender (preschentaziun a la p. 6). Nus giavischain damai ina buna lectura stimulanta.

Anna-Alice Dazzi Gross

Editorial

*Das Wort Autonomie weckt spontan positive Gefühle. Denn es bedeutet Eigenständigkeit und Unabhängigkeit, **Emanzipation**. Die Fähigkeit und Möglichkeit zu besitzen, den eigenen Verstand einzusetzen und danach zu handeln, war eine der wichtigsten Errungenschaften der Aufklärung. Die Schulreform der 70er und 80er Jahre, durch die 68er Bewegung gewissermassen ausgelöst, hat auf dieses Gedankengut aus der Zeit der Aufklärung zurückgegriffen. Individuelle Befreiung und Mündigkeit gehen auch im Bereich der Schule einher mit Demokratie und sozialer Gerechtigkeit. Beweis dafür sind die demokratischen Veränderungen des westlichen Schulwesens ganz allgemein, aber besonders der neue Geist und der wiedergefundene berufliche Enthusiasmus von Tausenden von Lehrern während der letzten Jahrzehnte. Aber die Zeiten ändern sich manchmal schnell. Die Schule von heute läuft Gefahr, von mühsam eroberten Werten wie Emanzipation und demokratischem Engagement abzuriücken, als Folge von Forderungen nach (falschverstandener) Leistungsorientiertheit von Seiten einer Gesellschaft, die immer mehr ihre Werte und humanistischen Ideale verliert. Spuren lassen sich jedoch zum Glück nicht so leicht verwischen. Im dauernden Prozess schulischer Entwicklung und Umgestaltung ist der Begriff **Autonomie** zu einer nicht mehr wegzudenkenden Konstanten geworden. Zwar bezeichnet der Terminus nun einen technisch-didaktischen Inhalt, der mit dem aufklärerischen Gedanken der Emanzipation nur noch entfernt zu tun hat, aber eine Bedeutung ist wesentlich geblieben: Die Autonomie als Richtziel moderner Didaktik könnte Wegbereiter sein für eine geeignete Erziehung von Schülern von heute zu Bürgern von morgen. Denn erst durch die Aneignung von selbständigem Verhalten werden die Schüler an tiefere, echte und universelle Werte herangeführt, und vor allem zum kantianischen Mut, sapere aude!, den eigenen Verstand auch wirklich zu brauchen.*

*Diese Nummer von **Babylonia**, die ganz im Zeichen der Autonomie steht, ist die erste einer Trilogie, die sich den Lehr- und Lernstrategien widmet (Präsentation S.6). Wir wünschen Ihnen eine angenehme und anregende Lektüre.*

Urs Dudli



Lern- und Lehrstrategien

Stratégies d'apprentissage et d'enseignement

Babylonia widmet diese Nummer dem Hauptthema "Autonomie im Lern- und Lehrprozess" und beginnt damit eine Diskussion zu den Lehr- und Lernstrategien, die mit verschiedenen Themen in den nächsten Nummern fortgesetzt wird. Wie rechtfertigt sich dieses besondere Interesse für Denk-, Lern- und Lehrstrategien? Die Antwort auf diese Frage sollte uns erlauben, den Lesern einen begrifflichen Rahmen zu bieten, der eine zusammenhängende Betrachtung der verschiedenen Beiträge ermöglichen soll. (Redaktion)

Wir gehen zuerst von der Feststellung aus, dass in der pädagogischen und didaktischen Diskussion seit längerer Zeit die Suche nach optimalen Sprachlehrmethoden etwas in den Hintergrund geraten ist, und zwar zugunsten der Entwicklung von flexiblen Strategien, die dem jeweiligen Lehr- und Lernkontext angepasst werden können und zugleich die individuellen und sozialen Modalitäten des Lernens- soweit sie bekannt sind - besser berücksichtigen.

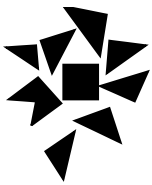
Diese Tendenz ist im wesentlichen auf gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen zurückzuführen, die den Hintergrund bilden für die heutige intensive Beschäftigung mit der Art und Weise, wie Lernen und Lehren sowohl auf der inneren, kognitiven als auch auf der äusseren, organisatorischen Ebene stattfindet. Zwei eng miteinander verknüpfte Phäno-

Babylonia dédie ce numéro au thème principal de l'"Autonomie dans l'enseignement/apprentissage" et ouvre ainsi la discussion sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui dans les prochains numéros seront abordées sous différents angles. Pourquoi cet intérêt particulier envers les stratégies cognitives et celles d'enseignement et d'apprentissage? La réponse à cette question devrait nous permettre d'offrir aux lecteurs un cadre conceptuel qui favorise une lecture d'ensemble à travers les articles proposés. (Rédaction)

Nous partons de la constatation que dans les discussions pédagogiques et didactiques, on ne s'attache plus tellement, depuis un certain nombre d'années, à la recherche de la méthode optimale d'enseigner des langues, mais plutôt au développement de stratégies qui prennent en compte les modalités - pour autant qu'elles soient connues - individuelles et sociales de l'apprentissage.

On doit rapporter cette tendance à l'évolution sociale et scientifique qui constitue la toile de fond sur laquelle se dessine aujourd'hui, en tons vifs et intenses, la recherche au niveau des aspects internes, cognitifs, et au niveau de l'organisation des procédures externes dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

Deux phénomènes étroitement liés surprennent :
a) l'accroissement explosif du savoir et la rapidité de



mene fallen dabei auf:

a) die explosionsartige Zunahme des Wissens und die damit verbundene abnehmende Halbwertszeit der Wissensbestände (Friedrich/Mandl, 1992) und

b) die durch die modernen Kommunikationsmittel beeindruckend leichte Verfügbarkeit dieses Wissens für jedermann in den heutigen Industriegesellschaften.

Damit drängt sich die Frage nach den Möglichkeiten für die Individuen und für die

Schule auf, diese enorme und schnell veränderbare Menge an Wissen bzw.

Information sinnvoll bewältigen zu können, d.h. welche Mittel der selbständigen Selektion, Aneignung und Verarbeitung von Wissen brauchen die Individuen, um mit der Realität umzugehen, und was kann die

Schule dazu beitragen? Vor diesem Hintergrund wird eine in den letzten Jahren gerade auch in der Sprachendidaktik eingeführte begriffliche Unterscheidung verständlich: **prozedurales** Wissen wird vom **deklarativen** Wissen abgegrenzt. Etwas vereinfacht entspricht prozedurales Wissen dem **wie**, dem "savoir faire", und bezieht sich eben auf die Strategien und Techniken des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung. Das deklarative Wissen hingegen entspricht dem **was**, den Wissensbeständen, die das "savoir" ausmachen.

Forschung und Didaktik konzentrieren sich vermehrt

sa dépréciation (Friedrich/Mandl, 1992

b) l'existence de moyens de communication dans la société industrielle permettant à quiconque un accès facile et immédiat à toute information

Une question se pose alors: Comment les individus et la société peuvent-ils élaborer de manière sensée et efficace cette information ? En particulier il convient de connaître les moyens dont l'individu a besoin pour

sélectionner, acquérir et utiliser ce savoir.

Et encore: de quelle manière l'école peut-elle y contribuer?

Ceci clarifie la distinction qui a été introduite aussi dans la didactique des langues, entre savoir

procédural et savoir déclaratif.

*Le savoir procédural correspondant au **comment**, c'est-à-dire au*

*savoir-faire ou plus précisément aux stratégies et aux techniques de l'acquisition et de la médiation du savoir. Le savoir déclaratif correspondant, par contre, au **quoi**, c'est-à-dire au savoir.*

La recherche et la didactique se concentrent de plus en plus sur les aspects du savoir procédural avec l'intention de favoriser l'apprentissage de compétences transférables (comme, par exemple, la décodification d'un texte écrit ou la compréhension d'un texte oral). Apprendre à apprendre et enseigner à apprendre sont devenus les mots-clés de tout discours didactique et pédagogique. Dans le domaine



M.C. Escher



auf das prozedurale Wissen in der Absicht, den Erwerb von wiederholt anwendbaren und transferierbaren Fähigkeiten der Wissensaneignung und –verarbeitung zu fördern. “Lernen zu lernen” und “lehren zu lernen” sind zu gängigen Schlagworten der pädagogischen und didaktischen Diskussion geworden. Gerade auch im Bereich der Sprachen wurde die Suche nach den Merkmalen und Schlüsselqualifikationen, die den selbstständigen und guten Lernenden ausmachen, stark forciert.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht und in praktischer Absicht stellt sich nun vordringlich folgende Frage:

Wie können Denk- und Lernstrategien gefördert werden? Oder anders: wie soll ein denk- und lernfördernder Unterricht aussehen?

Diese Frage steht im Zentrum dieser und der folgenden zwei Nummern von *Babylonia*. Die Ausweitung der Fragestellung hat Grundsatzcharakter: Das Nachdenken über die Strategien des Unterrichtens neben den Denk- und Lernstrategien soll eine globale Betrachtung ermöglichen.

Die Klarstellung des begrifflichen Rahmens der Diskussion bedarf noch einiger terminologischer Präzisierungen: Es erweist sich als nützlich, die in der wissenschaftlichen Diskussion gängige Unterscheidung zwischen Primärstrategien und Stützstrategien einzuführen, wobei die ersteren zur direkten und die letzteren zur indirekten Förderung von Denken und Lernen beitragen (Friedrich/Mandl, 1992).

Es scheint uns auch wichtig, die Frage nach einem Unterricht zu stellen, der nicht nur auf die Ansprüche der Disziplin und des Lehrers abstellt, sondern den Lernenden als wesentliche Determinante einbezieht. Dies soll zumindest auf folgenden drei Ebenen geschehen können:

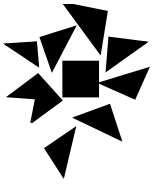
- auf der Ebene der persönlichen Bedingungen, die auf den Lernenden als Persönlichkeit bzw. als **lernendes Wesen** abzielen (Entwicklung der je eigenen Persönlichkeit und Identität, Entwicklung der für ein selbständiges/autonomes Lernen und für eine selbständige Lebensführung notwendigen

des langues également on a intensifié la recherche des caractéristiques et des compétences spécifiques de l'apprenant autonome et efficace..

*Du point de vue de la pratique didactique et pédagogique il se pose une question urgente qui est au centre de ce numéro et des prochains de *Babylonia*: **comment favoriser les stratégies cognitives et celles de l'apprentissage? ou encore comment doit être un enseignement qui favorise les capacités de raisonnement et d'apprentissage?***

Ajoutons encore quelques notions théoriques afin de préciser le cadre conceptuel: il convient d'introduire la distinction entre stratégies primaires qui contribuent directement au développement cognitif et de l'apprentissage, et stratégies de support qui y contribuent indirectement (Friedrich/Mandl, 1992). Il nous semble également important de mettre l'accent sur un enseignement/apprentissage qui ne considère pas simplement les exigences de la matière ni de l'enseignant lui-même, mais surtout celles de l'élève, c'est-à-dire:

- *ses caractéristiques personnelles qui concernent l'apprenant en tant qu'**étudiant** (développement de la personnalité et identité, développement des ressources nécessaires pour l'auto-gestion et l'autonomie aussi bien dans l'apprentissage qu'en général,...);*
- *ses caractéristiques cognitives, qui se réfèrent à l'apprenant en tant qu'**être psychologique** (âge et maturité intellectuelle, modalité de perception de l'information, stratégies et procédures d'apprentissage et de mémorisation,...);*
- *ses caractéristiques sociales et culturelles qui font de l'apprenant un **être social et culturel** (développement des aptitudes à l'apprentissage interactif et social, développement des ressources sociales de communication, de tolérance et de respect, besoins langagiers, “awareness”,...)* (Holec, 1987).



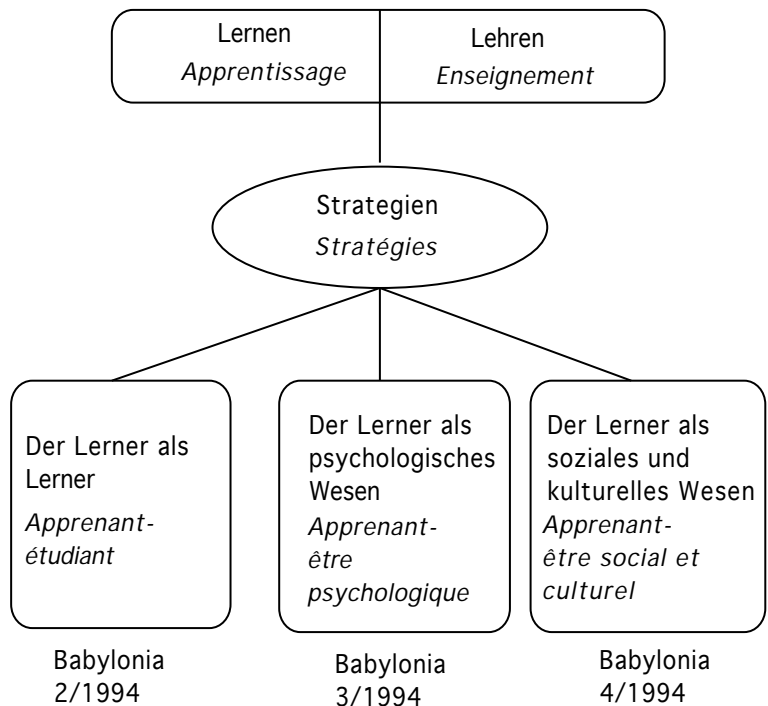
Kompetenzen, ...);

- auf der Ebene der kognitiven Bedingungen, die den Lernenden als **psychologisches Wesen** erfahren lassen (Alter und kognitive Reife, Wahrnehmungsmodalitäten der sprachlichen Informationen, Strategien und Muster des Gedächtnisses und des Lernens, ...);

- auf der Ebene der sozialen und kulturellen Bedingungen, womit der Lernende als **soziales und kulturelles Wesen** ins Zentrum des Interesses rückt (Entwicklung der Fähigkeit zu interaktivem und sozialem Lernen sowie von adäquaten sozialen und interkulturellen Kompetenzen, ...). (Holec, 1987)

Dieser dreifache Zugriff zum Problem der Lern- und Unterrichtsstrategien erlaubt uns, im Hinblick auf die Planung bzw. auf eine zusammenhängende Lektüre der Beiträge in der Zeitschrift, folgende schematische Darstellung des begrifflichen Rahmens vorzunehmen:

Cette triple approche du problème des stratégies A/E nous incite à une planification des articles en trois numéros ce qui permettra une lecture thématique que nous retrouvons dans le schéma ci-dessous:



Bibliographie

FRIEDRICH, Helmut Felix / MANDL, Heinz (1992): *Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriss*, in: MANDL, H. / FRIEDRICH, H.F.: *Lern- und Denkstrategien*, Göttingen, Hogrefe

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner strategies in Language Learning*, Cambridge, University Press

O'MALLEY, J. Michael / CHAMOT, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, University Press



L'Apprenant autonome: quelques repères conceptuels

Henri Holec

Dans la courte histoire de l'étude de l'apprenant en tant qu'apprenant, l'évolution de la notion d'apprenant autonome est jalonnée d'étapes marquées par la clarification progressive du concept d'autonomie. A chacune de ces étapes, des frontières nouvelles sont tracées, subdivisant le champ d'application du concept, des orientations pédagogiques nouvelles se précisent, dans lesquelles apprenant, apprentissage, enseignant et enseignement reçoivent des définitions différentes. Les pratiques pédagogiques qui en découlent suivent cette désambiguïté progressive en se différenciant, elles aussi, chaque étape voyant apparaître des procédures nouvelles qui, au plan général, s'ajoutent plutôt qu'elles ne se substituent aux procédures anciennes.

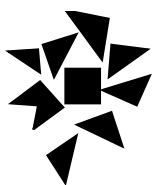
Henri Holec est professeur de linguistique appliquée à l'Université de Nancy II et directeur du C.R.A.P.E.L. Il s'occupe depuis plus de 20 ans des stratégies d'apprentissage des langues, en particulier du développement de l'autonomie. Différents projets ont été publiés dans les "Mélanges pédagogiques"; plusieurs de ses ouvrages sont cités dans les articles de ce numéro.

Un retour sur ces différenciations successives permet d'explicitier en grande partie la pluralité actuelle des démarches pédagogiques observables et des définitions de l'autonomie qui les sous-tendent. C'est à cet exercice que nous nous proposons de nous livrer dans les pages qui suivent.

La **première différenciation** dans le champ d'application du concept d'autonomie est apparue avec la prise de conscience qu'une réflexion systématique sur l'enseignement/apprentissage des langues se devait de

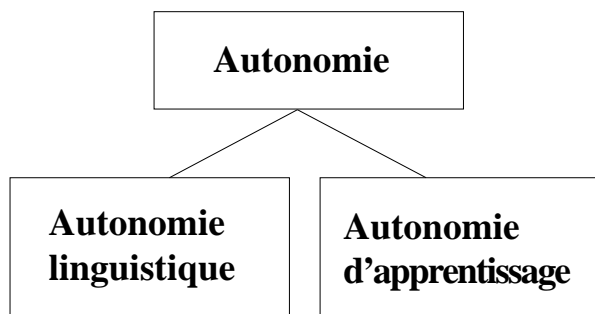
prendre en compte non seulement le QUOI et le COMMENT apprendre (centration sur les contenus et la méthodologie de l'apprentissage) mais également le QUI apprend (centration sur l'apprenant). Une telle prise en compte révèle immédiatement la nécessité de distinguer dans l'analyse ce qui reste confondu dans la réalité, l'apprenant **en tant que communicateur** et l'apprenant **en tant qu'apprenant**.

Une première sous-catégorisation du concept d'autonomie s'impose alors d'elle-même:



*L'autonomie
d'apprentissage
représente (...) une
rupture au regard de la
démarche
d'enseignement
individualisé ...: de la
simple prise en
compte...de certaines
caractéristiques des
apprenants ..., la
démarche s'oriente vers
une plus grande
participation de
l'apprenant à son
apprentissage et une
diminution du contrôle
exercé par l'enseignant.*

- **autonomie linguistique, ou communicative**, d'une part, c'est-à-dire capacité de faire face, en temps réel et de manière spontanée, au prévisible aussi bien qu'à l'imprévisible des situations de communications naturelles; c'est l'objectif que doit se fixer l'apprenant communicateur;
- **autonomie d'apprentissage**, d'autre part, c'est-à-dire capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue; c'est le but que doit se donner l'apprenant apprenant.



L'autonomie linguistique s'articule aisément, presque "naturellement", avec la démarche d'enseignement centrée sur les contenus, à laquelle elle fournit une nouvelle logique de détermination des objectifs d'apprentissage: à la tendance, héritée du béhaviorisme, à envisager l'acquisition langagière comme une acquisition de comportements communicatifs, certes, et non plus seulement linguistiques, mais figés, elle substitue une orientation dont la ligne di-

rectrice est l'acquisition de savoirs et de savoir-faire créatifs. Cette orientation s'est par la suite enrichie en se sous-catégorisant en acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers et acquisition de savoirs et savoir-faire culturels.

L'autonomie d'apprentissage représente, quant à elle, une rupture au regard de la démarche d'enseignement individualisé qui préfigurait la centration sur l'apprenant: de la simple prise en compte, par les responsables de l'enseignement, de certaines caractéristiques des apprenants (rythmes et niveaux, essentiellement), la démarche s'oriente vers une plus grande participation de l'apprenant à son apprentissage et une diminution concomitante du contrôle exercé sur cet apprentissage par l'enseignant.

Remarque. Cette opposition entre autonomie linguistique et auto-

nomie d'apprentissage est une distinction notionnelle qui a pour conséquence une différenciation, et non une exclusion, des orientations et des pratiques pédagogiques: les deux types d'autonomie, bien qu'exigeant la mise en place de procédures distinctes correspondant à des objectifs d'acquisition différents, peuvent être visés simultanément.

En termes de cette première différenciation, est qualifié d'autonome un apprenant qui, soit a acquis la compétence qui lui permet de dominer, langagièrement parlant, les situations de communications auxquelles il doit faire face, soit a acquis une indépendance d'apprentissage qui lui permet d'apprendre sans exigence de contrôle extérieur.

La **seconde différenciation** qui s'est opérée dans le champ conceptuel de l'autonomie d'apprentissage, celui qui nous intéresse ici, est la conséquence d'une divergence d'interprétation de l'expression "participation de l'apprenant à son apprentissage". Dans le droit fil de l'enseignement individualisé, une étape plus avancée de centration sur l'apprenant consiste à prendre en compte les caractéristiques de l'apprenant non plus en les intégrant au préalable dans le programme d'enseignement/apprentissage, mais en laissant à l'apprenant (et en le sollicitant, le cas échéant) la possibilité d'adapter le programme en fonction de ses caractéristiques personnelles. On passe ainsi à des formes d'**enseignement apprentissage participatif**: ensei-



gnement/ apprentissage à distance, dans lequel la participation de l'apprenant est réelle mais limitée aux décisions concernant les modalités de réalisation de l'apprentissage (quand, où, pendant combien de temps, seul ou à plusieurs, etc.); enseignement/ apprentissage à la carte (système d'unités capitalisables), qui laisse ouverts certains choix d'objectifs (unités optionnelles) et la progression d'apprentissage; enseignement/ apprentissage en face à face "interactif", progressant par négociations successives enseignant/ apprenants de certains ou de tous les choix d'apprentissage (objectifs, moyens, modalités de réalisation, modalités d'évaluation, gestion dans le temps); etc.

Dans tous ces cas de figure, "participation à l'apprentissage" est strictement interprété comme "action de coopérer à l'enseignement/ apprentissage": est autonome l'apprenant qui prend part (une part plus ou moins grande) à la définition et au déroulement d'un programme d'apprentissage mis en oeuvre par un enseignant (cf. tableau 1).

Mais la participation active de l'apprenant à son apprentissage peut également s'envisager comme la prise en charge, partielle ou totale, de cet apprentissage par cet apprenant. Cette interprétation représente une double rupture conceptuelle par rapport à la précédente:

- en premier lieu, le domaine d'intervention de l'apprenant n'est plus un

Programme d'apprentissage	Mise en oeuvre	Participation de l'apprenant					
		A	A	A	A	A	A
Objectifs	E	A	A	A	A	A	A
Moyens	E	A	A	A	A	A	A
Modalités de réalisation	E	A	A	A	A	A	A
Modalités d'évaluation	E	A	A	A	A	A	A
Gestion dans le temps	E	A	A	A	A	A	A

Tableau 1

enseignement/ apprentissage (ou apprentissage par enseignement), mais un apprentissage, son apprentissage (ou apprentissage sans enseignement);

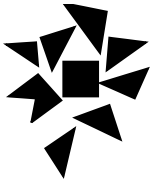
- en second lieu, la part prise par l'apprenant à son apprentissage s'étend à sa définition, à son déroulement **et** à sa mise en oeuvre (ap-

prentissage autodirigé et non plus hétérodirigé).

Autrement dit, si "participation" veut dire "prise en charge", est autonome l'apprenant qui construit et applique son propre programme d'apprentissage, avec ou sans aide extérieure lors de sa préparation d'ailleurs (cf. tableau 2).

Programme d'apprentissage	Construction et application	Aide extérieure			
		Ø	E	E	E
Objectifs	A	Ø	E	E	E
Moyens	A	Ø	E	E	E
Modalités de réalisation	A	Ø	E	E	E
Modalités d'évaluation	A	Ø	E	E	E
Gestion dans le temps	A	Ø	E	E	E

Tableau 2



Cette seconde différenciation dans le champ conceptuel de l'autonomie d'apprentissage entraîne donc deux orientations pédagogiques divergentes: certaines pratiques vont avoir pour visée de faire une place de plus en plus grande à l'apprenant dans la définition et la conduite de l'enseignement, d'autres vont avoir pour objectif de donner à l'apprenant la responsabilité d'une partie de plus en plus large de son apprentissage.

et le but recherché est de faire en sorte que l'apprenant apprenne de cette façon. Dans cette perspective, est autonome l'apprenant qui pratique un apprentissage autodirigé.

En ce qui concerne l'intervention pédagogique de l'enseignant qui découle de cette orientation, enseignant alors plus volontiers qualifié d'animateur, voire de conseiller lorsqu'il concentre ses initiatives sur la

l'objectif visé est de faire en sorte que l'apprenant sache apprendre de cette façon. Dans ce contexte, est autonome l'apprenant qui sait autodiriger son apprentissage, et ceci reste vrai qu'il exploite ou non cette capacité (lorsqu'on sait conduire une voiture, on sait conduire même lorsqu'on voyage comme passager).

Quant à l'enseignant, alors formateur et/ou conseiller, son rôle consiste à créer les conditions pour que l'apprenant apprenne à apprendre en autodirection. Ceci veut dire qu'il doit offrir à l'apprenant la possibilité d'acquérir:

- d'une part, les savoirs qu'implique la capacité d'apprendre (savoirs concernant ce qu'est une langue et ce qu'est apprendre une langue);
- d'autre part, la capacité de mettre en oeuvre ces savoirs: l'apprenant autonome sait ce qu'il doit faire et comment il doit le faire mais sait aussi le faire.

Si les circonstances sont telles qu'il lui incombe également de faire en sorte que l'apprenant puisse utiliser la capacité qu'il aura acquise d'apprendre en autodirection (c'est généralement le cas en situation institutionnelle), l'enseignant doit alors assumer un rôle de fournisseur de matériels appropriés, c'est-à-dire de matériels d'apprentissage et non plus d'enseignement.

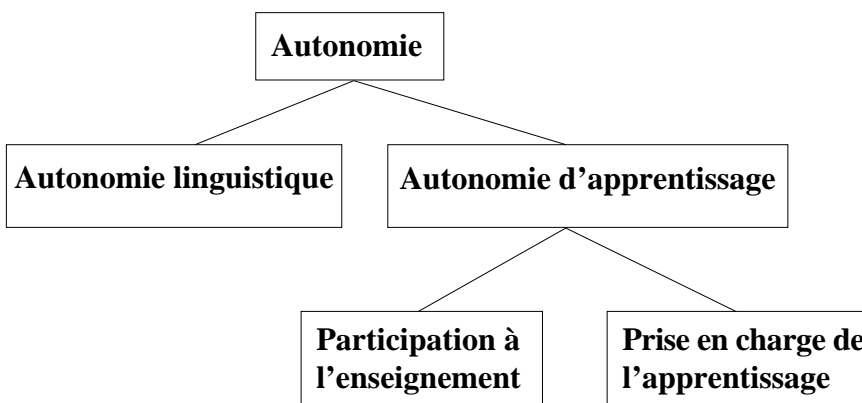
En résumé, cette troisième différenciation permet de distinguer deux applications de la notion d'autonomie: dans un cas, c'est dans la façon

A la suite d'une **troisième différenciation**, le concept d'autonomie appliqué à l'apprentissage et à l'apprenant s'est encore une fois affiné en se diversifiant. La théorisation des pratiques pédagogiques engagées dans la voie de la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant a fait, en effet, apparaître deux courants bien distincts.

Dans l'un de ces courants, l'accent porte sur la *façon d'apprendre* que représente l'apprentissage autodirigé

façon dont l'apprenant apprend et non sur ce qu'il apprend, elle consiste à placer l'apprenant en situation telle qu'il soit amené à diriger lui-même, seul ou avec d'autres (travaux de sous-groupes), l'essentiel de son programme d'apprentissage, à lui fournir toute l'aide matérielle dont il peut avoir besoin et, en situation scolaire, à veiller à la discipline.

Dans le second de ces deux courants, l'accent est mis sur la capacité d'apprendre de manière autodirigée et

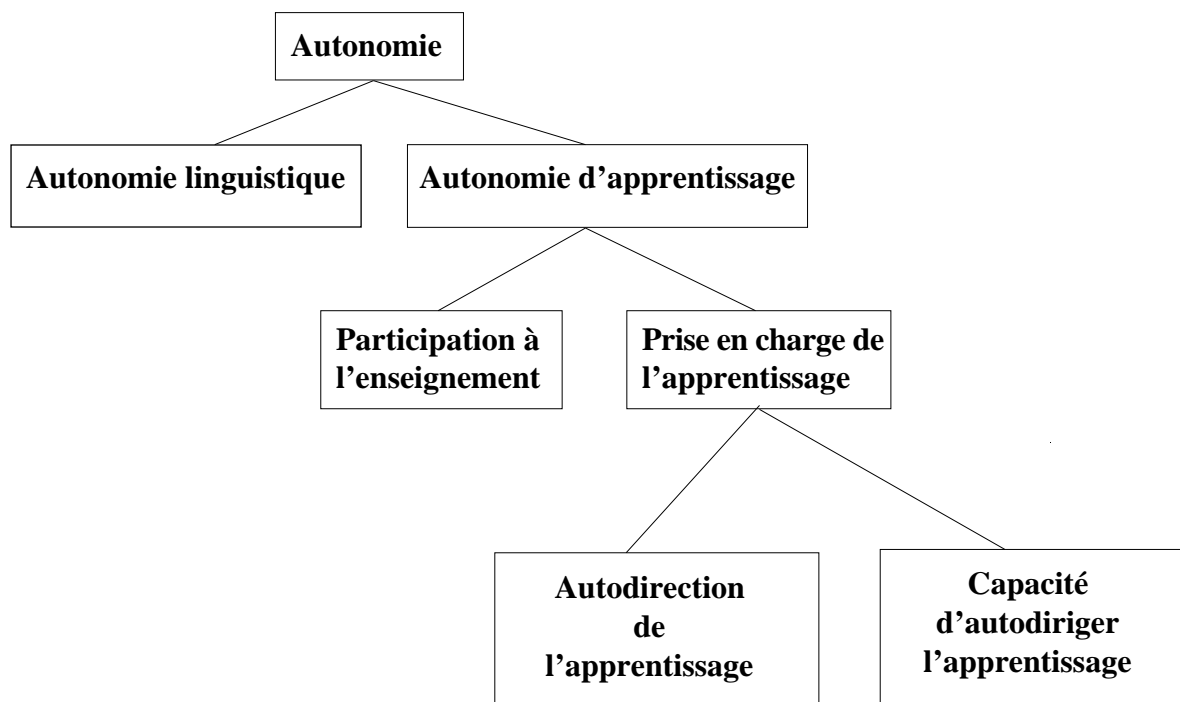


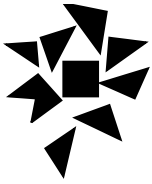


d'apprendre, l'apprentissage auto-dirigé, que réside l'autonomie, dans l'autre, c'est dans la capacité de mener un tel apprentissage. Le schéma récapitulatif ci-dessous servira de conclusion à notre propos. Il fait apparaître l'ensemble des no-

tions différentes auxquelles renvoient, dans les discours didactiques, les termes "autonomie" et "autonome", et qui sont sous-jacentes aux orientations pédagogiques qui se réclament de l'autonomie. Associé aux formes d'enseignement et d'appren-

tissage qui découlent de ces notions, il peut, nous semble-t-il, servir de grille d'analyse des pratiques actuelles et, à ce titre, être joint aux autres outils de clarification de notre paysage professionnel.





Promoting Autonomous Language Learning in Irish Post-Primary Schools

Muiris O Laoire

In 1989 a research and development project began in Ireland with a view to promoting autonomous language learning in post-primary schools. It was facilitated by Mr. Joe Sheils and colleagues in the Modern Languages Department in ITE (The Linguistics Institute of Ireland). The idea at the outset was to explore the possibilities of developing autonomous language learning in the context of second-level education in Ireland, i.e., to discover how it is possible within the context and parameters of the post-primary language syllabus to develop a teaching/learning situation where the learners are made aware of and responsible for their own learning process and agenda.

Muiris O Laoire is a graduate of the National University of Ireland. He has taught Irish and French in a secondary school for more than ten years and is currently on secondment by the Department of Education to ITE, The Linguistics Institute of Ireland (31 Fitzwilliam Place, Dublin 2). He is Education Officer in The National Council for Curriculum and Assessment where he is working on syllabus reform for Senior level Irish. He has carried out research into language teaching methodologies and is currently finishing his doctoral dissertation on a comparative analysis of language revival in Ireland and Israel.

1. Introduction

It was hoped to develop this approach, which hitherto had been unknown and untested in Ireland, in collaboration with teachers of Irish, French, Italian, Spanish and German. Consequently, a small group of teachers involved in teaching these languages in second level schools were contacted in September 1989. It was decided, because of the experimental nature of the work, to confine the project membership to a small but representative number of teachers, and an attempt was made to ensure representation from as many categories of schools as possible to include rural, urban and sub-urban backgrounds.

2. Key Concepts and Procedures

A successful method of starting Learner Autonomy seems to be the gathering of experiences whereby learners and teachers alike can evaluate the teaching/learning process. Thus influenced by Dam and Gabrielsen (1988), we encouraged our learners to keep a journal or diary in which they would record for themselves what they had done, how well they had done it, what they thought they had learned and how they felt about it. This served the necessary and dual purpose of giving some retrospective shape or dimension to the learning process, making it more real and tangible. It could then be-



come the object of critical reflection and analysis.

This innovation was generally well received by learners of all languages. The diary accounts could be written in L1 or L2 and in the case of Irish, where students had already followed eight years instruction, they were encouraged particularly to use the target language. They did not always have the linguistic range, however, to communicate their reflections, in which case they were free to use English (L1).

At the outset the comments and judgements tended to be very general, and we therefore set ourselves the tasks of enabling the learners to identify specific learning strategies which had worked for them. Some learners were very quickly able to appropriate and personalise this approach. To illustrate the level of appropriation in the early stages, the following extract compiled by students in group reflection is included: Ways of Learning Words

Autonomy in the context of this article is defined as the capacity to take responsibility for one's own language learning, as defined by Holec (1981). It focuses on the language student's ability to determine the objective of the learning process, to define the contents and progression, to select methods and finally to evaluate what has been acquired as well as the process of acquisition itself.

1. Read over the text/words a few times;
2. Close the book - try to recall;
3. Rewrite and cross-check;
4. Come back to it later;
5. Use word association L1 or L3;
6. Record it - listen to it a few times;
7. Turn the new words over in your mind (sic) throughout the day.

We were very encouraged at such an early stage to see developments such as these in the learners' approach.

2.2. Contracts

Another key concept included the pivotal idea of contract. The objective here was to focus the learner's and teacher's attention on their mutual roles in the learning process. Central to this key concept idea lay the assumption that systematic work on learners' and teachers' interdependent roles was essential to facilitate a change in the context and consequently in the quality of learning. Thus it was hoped to achieve a progressive transfer of the teacher's role

(purveyor and exponent of knowledge and learning) to the learner himself/herself.

This concept of contract not only included negotiation between pupil and teacher within the parameters of the syllabus, but just as

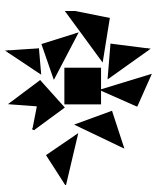
importantly, it underpinned the approach and procedure which characterised our own regular meetings.

2.3. Parallel Pupil/Teacher Development

The A.L.L. project established a network for the exchange of experience and ideas. It served, therefore, as an INSET model in that it contributed to the professional development of the participant teachers and through them, to the development of their students as learners. In many ways this interchange of ideas and experiences, rather than the collection of data on a scientific basis, provided the basis for our action research program.

It was agreed to meet on a monthly basis. Each meeting included a session during which individual teachers talked about their experiences in the classroom, about the problems they had encountered and how they had endeavoured to resolve them. It was an opportunity to focus on learners' reactions, to pool ideas, to share resources, to reassure and to be reassured. A considerable part of each meeting dealt with critical reflection, i.e., discerning the directions the project was taking as well as negotiating contracts regarding our objectives and procedures for the oncoming meetings.

It was agreed that each teacher should keep a record of participant students and classes and to complete a questionnaire which was designed to give some baseline information on both



teachers and learners, as well as to measure the various understandings of and approaches to autonomy.

2.4. The Learner Questionnaire

As part of the process of critical reflection which was perceived as being intrinsic to the entire project, it was decided to ask learners to fill out a questionnaire. This was based on a pilot questionnaire and carried questions on the background variables (age, gender, languages learned) of the informants, as well as questions which related to some aspects of autonomy.

The questionnaire was finalised in the second term of the academic year 1990-1991 and was administered to all participating classes. It was hoped that this would give a more objective and detached account of the degree of autonomy in our classrooms. It aimed at monitoring learners' understanding of their own responsibility in the learning process, and, as part of the process of critical reflection, it gave them some framework within which to analyse their own personal constructs of language learning.

It was envisaged that this questionnaire would be administered at the beginning and at the end of the project to gauge any variants of growth in attitudes, awareness, enthusiasm, confidence, etc. The second questionnaire was administered during the last term of the academic year 1991-1992.

Working within the parameters of the Irish education system which has a marked emphasis on examination performance, we have been challenged by the constraints which such a system poses. We are convinced that the autonomous approach confers a certain developmental freedom and flexibility to the language learning process at second-level, and this has far-reaching implications for both learner and teacher.

Work on introducing the autonomous approach in language pedagogy is currently continuing. A questionnaire was administered for a second time during the third term of 1991-1992. It was envisaged that this might record any significant reactions and attitudes at the end of a two-year period.

In view of the ongoing nature of the research, our findings to date are necessarily provisional and tentative. Nonetheless, the following report contains the main thrust of our findings to date.

3. Successes and Challenges: Some Implications

In the course of experimenting in a flexible way with the autonomous approach and exploring the possibility of its application and implementation within the parameters of the national syllabus, many significant and even radical changes have

gradually taken place in the roles of both teacher and learner.

We have become more and more conscious of the importance of this approach within the context of formal education. Working within the parameters of the Irish education system which has a marked emphasis on examination performance, we have been challenged by the constraints which such a system poses. We are convinced that the autonomous approach confers a certain developmental freedom and flexibility to the language learning process at second-level, and this has far-reaching implications for both learner and teacher.

Hitherto in this article, the impression may have been inadvertently given that the approach received the continuous and unconditional support of all the learners. Such an impression, if given, results from our conviction of the relevance and efficacy of autonomous learning. This conviction in turn belongs to an ideology which is not blind to problems and challenges. It sees an urgent need to dismantle some of the many structures central to traditional educational systems which are not conducive to promoting an autonomous model and which are at the source of such problems and challenges.

It is necessary to point out that the project is being carried out by teachers who tend to share a common approach to language pedagogy. If one were to attempt to give a profile of the teachers involved, it would



probably encompass a certain amount of the following denominators. All were and are actively using communicative methods. All are dedicated to exploring better ways of teaching. All would see a need to break away from the conditioning which the system may rigidly impose. With this common picture in mind, it is important to point out that this approach could not be sustained by any teacher on his/her own without some initial orientation in the philosophy that underpins it.

The fundamental question which we pursued from the beginning was: “Do learners learn more effectively when they are given some degree of control over the learning process and over the methods and materials by which they learn?”

So far there have been mixed reactions and various answers. For purposes of clarity and balance here, it is necessary to catalogue reactions and comments into two categories, namely positive feedback and challenging findings.

3.1. Positive Feedback

Learners tended to view the approach initially with a certain degree of suspicion. The principal cause was a conviction that they would fall behind if left to their own devices, that they would not cover the course as quickly or as thoroughly as they could have otherwise done, and that they would be unprepared for examinations. Part of the challenge here was to **dismantle** our learners’ percep-

tions and experiences of “conventional” learning which were resistant to the idea of autonomy. This is no easy task and still remains a constant challenge.

For many learners, however, initial cautious appraisal turned into a certain enthusiasm for their newly found freedom to choose and negotiate. One of the teachers in her report captured the atmosphere very aptly when she wrote:

“Classes that had been constantly stiff and watchful suddenly burst into life. There was a great buzz of interest and effort.”

The enthusiasm factor was often synonymous with a new perception of the role of the teacher as co-participant, rather than the sole authority in the learning agenda. A first-year student expressed this very well when she made the following observation in her diary:

“I thought it was very interesting. I think it was better than using the book due to the fact that the teacher was more down-to-earth and on the same level as us. This is totally different from the teachers hammering it into us.”

Intrinsic to many of the more favourable comments was the confidence factor. The gradual transfer of responsibility for learning from teacher to pupil often conferred a new sense of confidence and independence on hitherto shy and diffident learners. Such students may often feel left out even in a communicative approach, but may not feel as “left out” or

marginalised when working in smaller groups on activities or projects which they have chosen and negotiated themselves.

Apart from the confidence and enthusiasm factors which characterise initial learner reaction to the autonomous approach, we also found that once critical reflection was encouraged, learners were able to identify weaknesses or deficiencies in their own way of learning.

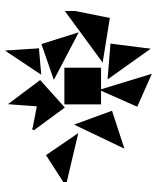
Some learners saw the approach as helpful in overcoming their own weak spots in the target language. One learner’s comment here is typical of many others:

“This method was very much better because you could concentrate on your weak areas. I found I learn stuff much better.”

Many learners identified the need for more structured planning and activities. Time-management was another area on which learners focused. Some learners expressed dissatisfaction with the time they had spent on planning and discussing, having felt that this time was wasted, or that they could have used it more efficiently.

3.2. Challenges

When we negotiated a joint interpretation of the syllabus which allowed learners to formulate their own aims and targets, the transfer of responsibility for the learning process from the teacher to the learner was a source of most of the difficulties encountered.



*For many learners
initial cautious
appraisal turned into a
certain enthusiasm for
their newly found
freedom to choose and
negotiate.(...)*

*The enthusiasm factor
was often synonymous
with a new perception
of the role of the
teacher as co-
participant, rather than
the sole authority in
the learning agenda.*

In general, they found the process very difficult to understand. They tended to prefer passivity and found personal input into the learning situation too demanding. They were unsettled in particular by the idea of assuming control and responsibility for learning which they had equated solely with the teacher. This uneasiness with responsibility was expressed by many of our learners. Many students' comments are reflected in the following observation from a fifth-year student:

"I enjoyed the project, especially the games. They were useful ways of revising my vocabulary...but this type of learning does not suit me because I didn't take it seriously. If the teacher had told me to learn the same vocabulary for a test, I would have learned it quicker and remembered it better."

Throughout the project we have witnessed a strong need on the part of the learners for teacher input and pressure. Some students continue to see teacher input as the real teaching parts and the more autonomous activities as less beneficial. We have learnt as teachers that the autonomous approach must retain a regular if varying element of teacher input. Very often this has meant consultation in planning activities as well as selecting appropriate language materials and strategies. Such input has also come to mean short explanations on a grammar point or on pronunciation. These are some of the very interactions we would have

avoided completely or which seemed too intrusive at an earlier stage in our taxonomy for autonomy.

One of the constraints of introducing an autonomous approach within the parameters of the national syllabus at second-level is that learners often place themselves outside the learning process. This is due mainly to the conditioning of institutionalised learning where the teacher is usually seen as the prime instigator of the entire process.

The biggest constraint would appear to be the examination itself and its strong back-wash effect. This brings a lot of pressure to bear on senior cycle classes who have to cope with a highly competitive and stringent system of entry to further education. The fact that the examination was not the sole thrust of classroom activities was and continues to be the overriding concern of many of our learners. The following comment from a senior cycle student is representative of this somewhat widespread concern:

"It's a nice idea but our exam is not really geared towards this way of learning. Points and results in the

Leaving Cert are difficult to get and for me this way is too relaxed and time consuming."

So the challenge remains of learners' perceived definition of learning as being exclusively concerned with preparation for formal examinations. It was found that learners in general may need a lot of direction in setting their own tasks. The difficulties encountered, however, often related not only to the nature of the intended task itself, but also to the level of proficiency required in the target language to carry it out. It took some time for learners to be realistic about the tasks that they set for themselves. In the beginning, tasks outlined were usually vague and needed further clarification. Similarly, while many of their comments and self-appraisals remained on a general level, the difficulties evinced were partly overcome and clarified during follow-up discussion stages with the teacher.

The other problem that arises here is the learners' level of proficiency in the target language. Often learners tended to keep to a "safe use" use of the target language which did not challenge them sufficiently. A first-year student identified this problem rather well when she commented:

"I don't think this method of teaching suits me because I seem to base my project on what I already know and not on new stuff I could learn."

Conversely, learners often want to work towards a product or set themselves tasks which demand usage of the target language which may be far



The participant teachers in the project have begun to look at how learning takes place rather than to seek to control what we teach. We believe that this approach is relevant to the realities of life at the end of the century.

beyond their actual level of proficiency. We see our learners' observations in this respect to be very positive and constructive. Not only do they indicate that they benefit from the process of critical reflection which is intrinsic to our approach, but they also and more importantly indicate that this very process has enabled them to pinpoint deficiencies in their methods of learning.

The waning of enthusiasm is another factor which presents a challenge. Our data reflected a certain erosion in general enthusiasm as the project progressed. Teachers have reported that learners' interest tended to diminish as they reiterate the re-negotiation of contracts and check-lists. This has led us to believe that it may be better at later stages of teaching to incorporate aspects of the autonomy into our ordinary language classes rather than allocate entire blocks of classes to the approach. We have also come to accept that exploring the process may make significant demands on our resources of personal time and energy.

4. Concluding Remarks

There were times when our own enthusiasm as teachers waned and when we fumbled in the darkness. However, we have come to accept that exploring the process may make significant demands on our resources of personal time and energy.

We found it difficult to abandon the chalk-and-talk to allow learners to be self-reliant and responsible for

their own learning. It took some time before we discovered that in this autonomous process, we were not only teachers but actual co-participants with our learners in the learning process.

Many of us were very unsure of our role as facilitators of autonomous language learning. An exploration of this uncertainty was often attempted in our informal group meetings. We found that this uncertainty often hinged on the extent to which one could intervene whenever learners had to grapple with a particular problem or task. This tension between interfering or allowing was experienced by everyone.

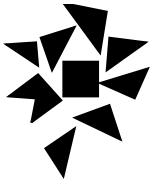
The project, however, has contributed enormously to the professional development of the participant teachers. It has meant that teachers from a wide spectrum of second and modern language pedagogy can come together to exchange ideas and experiences. This cross-fertilisation of ideas and shared experiences among language teachers in general has not occurred to any significant extent up to now. Discussion and exchange has traditionally taken place within the context of individual languages in isolation, as it were, and this has led to an unhealthy polarisation. The exchange across languages has afforded important opportunities for

mutual learning.

The Irish examination system, with its attendant pressure from students and parents, has consciously or unconsciously forced many teachers into taking more and more control of students' learning space. The participant teachers in the project have begun to look at how learning takes place rather than to seek to control what we teach. We believe that this approach is relevant to the realities of life at the end of the century. With the deinstitutionalisation of structures and hierarchies which has characterised life in Ireland in the past two decades, the individual is confronted more and more with the responsibility for making choices. People in general have wide access to learning and other resources from which they must choose. Problem-solving individually or collectively is becoming more and more important. We feel, therefore, that learning to learn with its important implications for the skills of negotiation, coping with choice and individual or group reflection is vital and needs to be incorporated into our curriculum if education is to become more meaningful to both teacher and pupils.

References

- DAM, L., GABRIELSEN, G. (1988): "Developing Learner Autonomy in a School Context" in HOLEC, H.: *Autonomy and Self-Directed Learning*, Council of Europe, Strasbourg.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.



Autonomie & Co.

Susy Keller

In seinem Vorwort zu unserem Materialienband “Ganz Ohr”, schreibt Lukas Wertenschlag u.a. “Autonomie bedeutet alte Denk- und Erfahrungsmuster zu hinterfragen”, “Autonomie heisst mit anderen oder alleine eigene Wege suchen und finden” oder noch “ein autonomiefördernder Unterricht verlangt ein Überdenken der LehrerInnenrolle”. Das haben wir uns zu Herzen genommen und mit unseren Lehrern besprochen. Wir haben unsere Überlegungen angestellt, ungefähr so wie in “Autonomie & Co.”...*

Susy Keller ist in New York geboren und hat in Zürich und Newark (USA) studiert. Sie ist Fachexpertin für Deutsch an der Scuola Media und Mitautorin von “Ganz Ohr”. Zur Zeit arbeitet sie an der italienischen Fassung des neuen Lehrwerks “sowieso”.

“Autonomie & Co.”. Seltsamer Titel für einen ernstgemeinten Bericht, nicht wahr? Hat so den Beigeschmack von Geschäfte, Firma, Import-Export, ... Aber was hat denn das mit Sprachen zu tun? Natürlich, Sprachen sind im Handel wichtig, aber ... wir wollen ja gar nicht von Handel reden! Was soll's denn? Ganz einfach. Autonomie kann nicht so alleine dastehen, man muss ihr etwas dazugesellen. Eben... Autonomie & Co. Das Eine kann ohne das Andere nicht sein. Kompliziert? Verwirrend? Ganz im Gegenteil, wenn man's einmal im Kopf hat, scheint alles sonnenklar. Wenn man ... Leicht gesagt. Beginnen wir doch vielleicht besser nochmals von vorne, und zwar alles schön der Reihe nach, und diesmal ganz seriös!

Also... Autonomie. Was ist das eigentlich? Sicher haben wir alle ir-

gendeine Vorstellung, die zu diesem Begriff passt. Sind wir uns aber dennoch nicht so sicher, dann ist der Griff zum Wörterbuch die natürlichste Sache der Welt. Und was finden wir darin? Definitionen, die für den schulischen Bereich kaum anwendbar sind, wie etwa “das Recht eines Staates oder eines Gemeinwesens zur Ordnung der Rechtsverhältnisse durch eigene Gesetze”. Oder auch “die unabhängig von äusseren Geboten im Ich wirksamen Triebfedern des sittlichen Willens und Gewissens als eines inneren menschlichen Gesetzes” und ähnliches. Da beginnt gleich schon das Kopfzerbrechen. Aber kann man damit wirklich nichts anfangen? Nur weitersuchen, Wörterbücher gibt's ja in jeder Menge, Grösse und Sprache. Darunter auch den Devoto-Oli, die Bibel der italienischen Wörterbücher, immer auf den letzten Stand gebracht. So aktu-

* “Ganz Ohr” wird Ende 1994 bei Langenscheidt, München erscheinen.



***Das “Problem-posing”,
um es mit der
geläufigeren
englischen
Umschreibung
auszudrücken, stellt das
“Problem-solving”
völlig in den Schatten.
Das heisst nicht, dass
man auf das Erreichen
des Resultats verzichten
soll, das bedeutet
vielmehr, dass man die
Aufmerksamkeit auf das
“wie” es erreicht wurde
lenken will: Der
Lernprozess, der
dahintersteckt, rückt
damit in den
Vordergrund.***

ell, dass sich die Herausgeber anfangs Jahr entschlossen haben den Neologismus “Craxismo” nach nur dreijährigem Bestehen zu streichen. Sie wissen ja ... die letztjährigen politischen Ereignisse in Italien! Aber kommen wir doch wieder zur Sache, zur Definition im *Devoto Oli*, die zwar auf italienisch ist, aber aussagereicher scheint. Auch hier fängt es mit dem Staatsrecht an, auch hier ist von Ethik die Rede, aber dann gibt es doch einige Passagen, die auf den pädagogisch-didaktischen Bereich zutreffen oder zumindest auf ihn übertragbar sind. Mit “capacità di provvedere con mezzi propri alle proprie necessità”, “indipendenza, libertà riconosciuta nell’ambito delle proprie decisioni”, “capacità di funzionare compiendo il proprio servizio per un periodo di tempo più o meno lungo senza rifornimento di energia o di materiali che forniscono l’energia occorrente per il funzionamento” spricht man in der Tat von Selbstüberlegung, Selbstentscheidung und Selbstbesorgung, drei springende Punkte, die wir nun etwas genauer unter die Lupe nehmen wollen.

Um diese Konzepte etwas zu verdeutlichen und praxisnäher zu machen, möchten wir auf Peter Bimmel zurückgreifen, auf seine Vorstellung vom autonomen Lernen. “Gelernt wird,” meint er, “wenn Lernende selbst aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen einerseits und neuen Informationen ander-

erseits herstellen und so ihr Wissen restrukturieren, d.h. verändern, erweitern, ergänzen usw. Mit dieser Wende in der Lerntheorie sind die Lernenden selbst in den Mittelpunkt des fremdsprachendidaktischen Interesses gerückt. Autonomes Lernen bedeutet also, dass Lernende weitgehend selbständig über die Ziele, Inhalte und Methoden ihres Lernens entscheiden. Lehrerinnen und Lehrern kommt dann vor allem die Rolle von Lernberatern zu, die diese autonomen Lernprozesse stützen und begleiten.”

Bimmel spricht von einer Wende in der Lerntheorie. Autonomie setzt voraus, dass man die Fähigkeit besitzt, sich das Problem stellen zu können. Seine eigentliche Lösung, auf die man bis dahin vermehrt den Akzent gesetzt hat, wird dadurch absolut zweitrangig. Das “Problem-posing”, um es mit der geläufigeren englischen Umschreibung auszudrücken, stellt das “Problem-solving” völlig in den Schatten. Das

heisst nicht, dass man auf das Erreichen des Resultats verzichten soll, das bedeutet vielmehr, dass man die Aufmerksamkeit auf das “wie” es erreicht wurde lenken will: Der Lernprozess, der dahintersteckt, rückt damit in den Vordergrund.

Eine solche Wende, die zur Entwicklung der Lernautonomie hinführt, fördert Änderungen und, wie es die Angelsächsischen so schön sagen, “no pain, no change”. Alle müssen etwas beitragen, alle müssen bereit sein aus der eigenen Haut zu steigen, etwas zurückzulassen, mit dem sie lange Zeit fast in Symbiose gelebt haben. Ändern muss sich die Einstellung der Lernenden und der Lehrenden, ändern müssen sich auch die Arbeitsbedingungen und Arbeitsinstrumente in der Schule. Da taucht spontan eine Frage auf: Wie soll das geschehen? Gute Frage, und mit Fragen soll es auch weitergehen, denn sie sind der Ausdruck von Überlegungsfähigkeit, die - wie wir schon einmal angedeutet haben - ein wesentlicher Faktor im Rahmen der Autonomie ist. Uns allen ist eine gute Portion an Überlegungsfähigkeit schon fast in die Wiege gelegt. Ja ... Wiege ist vielleicht etwas übertrieben, aber spätestens bei den ersten Redeversuchen ist sie da. Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht? Sicher sind auch Sie im Umgang mit Kleinkindern von Fragen überhäuft worden. Warum dies? Warum jenes? Man kriegt oft fast Kopfschmerzen und kann sie

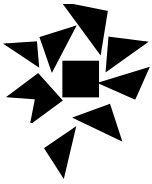
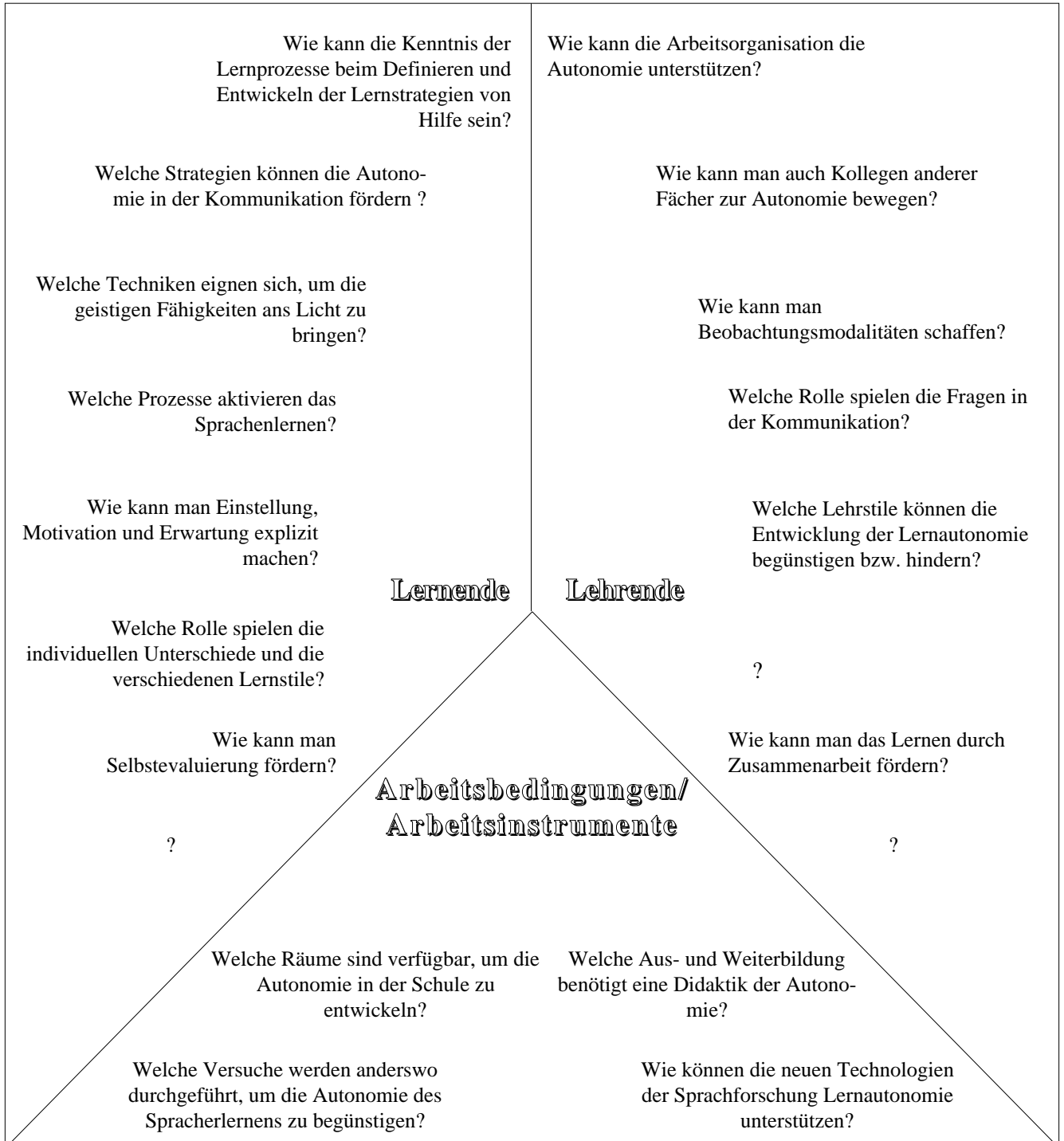


Abbildung 1





trotzdem selten befriedigen! Fragen sind also eine ganz natürliche Äusserung unserer Überlegungsfähigkeit, stark ausgeprägt und offensichtlich im Kind, etwas latent und unauffälliger im Jugendlichen und Erwachsenen.

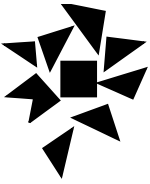
Mit welchen Fragen muss man sich also auseinandersetzen, um Lernau-

tonomie entwickeln zu können? Wie gesagt, muss man dabei drei Perspektiven berücksichtigen: jene des Lernenden, jene des Lehrenden und jene der Arbeitsbedingungen (s. Abbildung 1).

Das also sind nur einige Wegweiser. Aus diesem Fragendschubel möchten wir abschliessend nochmals die Figuren der Hauptakteure aufgreifen und, wiederum nach Peter Bimmels Vorstellung, schematisch charakterisieren. *Der Lernende, der durch wirksame Lernstrategien autonom wird...*

Abbildung 2

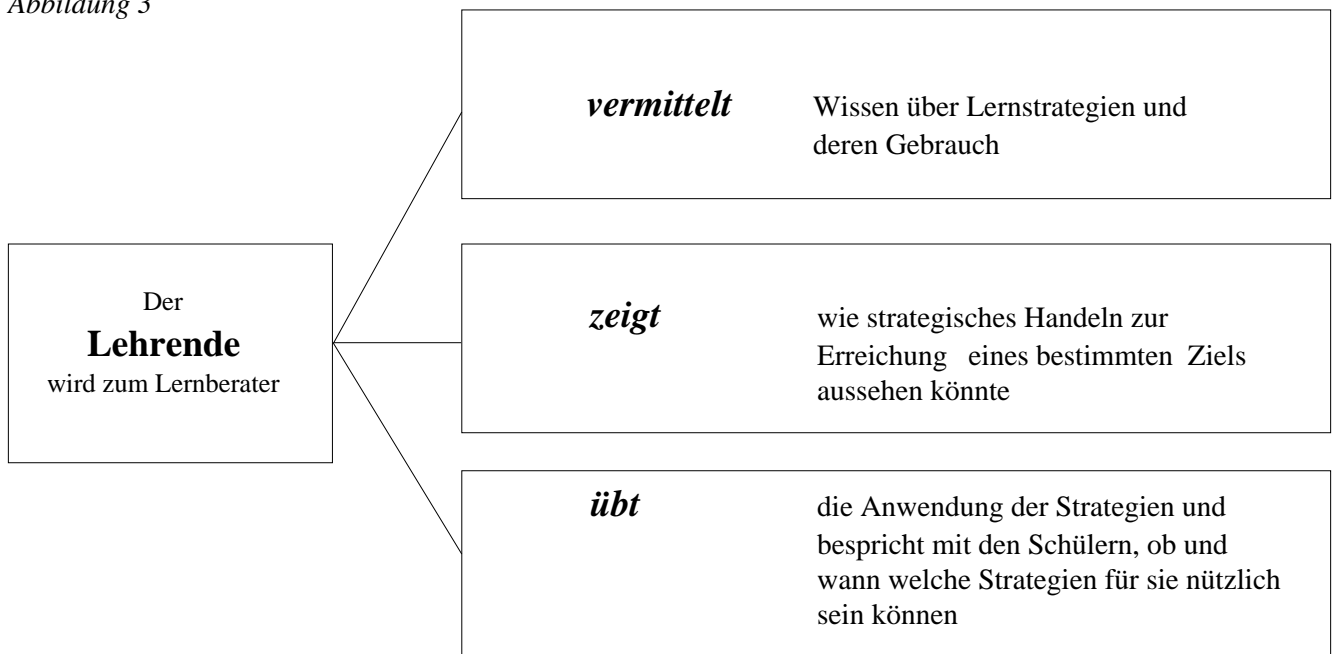
	Strategietyp	Beispiele
Der autonome Lernende wendet Strategien an	Kognitive Lernstrategien <i>(direkte Arbeit am Sprachmaterial)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholen eines bestimmten sprachlichen Ausdrucks • Gruppieren von Wörtern, um sie im Gedächtnis zu speichern • Ableiten einer Grammatikregel aus Beispielen
	Metakognitive Lernstrategien <i>(• den eigenen Lernprozess planen</i> <i>• die eigene Aufmerksamkeit steuern</i> <i>• die erfolgreiche Ausführung einer Lernaufgabe überwachen</i> <i>• Problem bei der Ausführung der Aufgabe feststellen</i> <i>• die Ergebnisse der Lernaktivitäten evaluieren)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele selbstständig bestimmen • Lernen eigenhändig planen (wie, was, wo, wann,...) • Erreichen des Ziels kontrollieren
	Soziale Lernstrategien <i>(• mit anderen zusammenarbeiten)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerin/Lehrer oder Klassenkameraden um Hilfe/Erklärung bitten • Zusammenarbeit mit anderen, um Probleme zu lösen
	Affektive Lernstrategien <i>(• die eigenen Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst in den Griff kriegen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sich entspannen • sich selbst Mut einreden • sich für Lernerfolge belohnen



... und der Lehrende, der zum Lernberater wird (Abbildung 3). Und damit setzen wir unseren Überlegungen zum Thema Autonomie - zumindest vorläufig - ein Ende. Hoffentlich ist unterdessen die

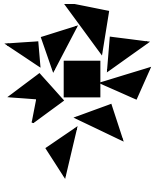
anfängliche Verwirrung gewichen und Sie haben gemerkt, dass wir eigentlich mit "Autonomie & Co." ganz einfach auf die Autonomie und deren Implikationen anspielten. Ganz einfach...!?

Abbildung 3



Bibliographie

BIMMEL, Peter (1993): *Lern-strategien im Deutschunterricht*, in: "Fremdsprache Deutsch", München, Klett



Pubblicità Apelmatica



Rovistando fra gli appunti di un' esperienza

•••

Maruska Mariotta

Quali sono le premesse per passare ad un insegnamento / apprendimento di tipo autonomo?

Con questa domanda iniziò nel 1990 a Brissago il seminario, al quale si erano iscritti 18 insegnanti, desiderosi d'iniziare uno studio per chiarire il concetto d' autonomia e stabilire possibilità e limiti all' interno della Scuola Media, nell' ambito dell' insegnamento / apprendimento del tedesco.

Diplomi per l'insegnamento conseguiti alla Scuola Magistrale di Coira e all'Università di Zurigo. Specializzazione (DaF) presso l'Università di Friburgo i. Br. ed il Goethe Institut di Monaco. Esperta per l'insegnamento del tedesco nella Scuola Media del Canton Ticino. Attualmente è impegnata in due progetti di produzione di materiali didattici, di cui uno in collaborazione con l'Università di Kassel.

Il seminario era diretto da L. Wertenschlag e M. Müller, due persone competenti in materia, non solo sul piano teorico, ma anche con esperienze concrete all' Università di Friburgo (si veda al riguardo Müller, Wertenschlag, 1989). Già dalle primissime fasi di lavoro l' interesse e il coinvolgimento risultavano alti. Ma vediamo di riassumere, spulciando fra gli appunti allora presi, alcuni punti forti: concetti delineatisi, dopo un lavoro in comune, impegnativo, che ha preceduto la fase di progettazione del materiale didattico.

Autonomia

La parola "flessibilità" s' accoppia sicuramente al termine "autonomia", perché, indipendentemente dal livello di scuola o formazione, dalla materia, dalle condizioni istituzionali, possono essere trovate delle soluzioni pedagogiche valide. L' in-

segnante deve solo volerlo ed essere sufficientemente persuaso dell' interesse rappresentato da un tale modo d' insegnamento / apprendimento.

La lista degli appunti non è ancora finita,... continuiamo. Chissà, forse

“ Saper imparare”

Significa: acquisire il sapere ed il saper fare necessari per farsi un programma d' apprendimento, realizzarlo, valutarlo e gestirlo.

potrà servire a qualcuno, che desidera iniziare un' esperienza analoga ! Dopo il seminario introduttivo il lavoro è proseguito con la fase di progettazione. Inizialmente abbiamo deciso di limitarci alle due compe-



Bild Schnetzler

tenze comprensione all' ascolto e alla lettura, scegliendo temi facilmente accessibili, vicini al vissuto dei nostri allievi, basandoci esclusivamente su testi autentici. Da quel momento ci siamo suddivisi in sottogruppi e ognuno ha affrontato un tema diverso. Ci trovavamo

regolarmente per la presentazione delle proposte elaborate. Queste riunioni non sono state sempre facili e prive di problemi, in quanto, a volte, era difficile seguire le idee maturate nei diversi gruppi e di conseguenza risultava problematico interpretare correttamente le strategie proposte. Le reazioni degli allievi nella fase di prova ci hanno aiutato a superare gran parte di queste difficoltà. La scelta della lingua nelle consegne, la forma linguistica adottata, la sequenza degli esercizi, la suddivisione esplicita o implicita in gradi di difficoltà degli esercizi hanno rappresentato i punti caldi delle nostre discussioni.

Durante il secondo anno di lavoro, sia per motivi economici che razionali, il gruppo è stato ridotto a sei persone. L'esiguo numero di partecipanti ha permesso un maggior contatto ed ha facilitato l'intesa all'interno del gruppo. L'esperienza precedente ci ha fatto progredire parecchio e ci ha permesso di riprendere il lavoro con maggior determinazione e chiarezza soprattutto per quanto riguarda la progressione e l'autovalutazione. Consapevoli pure

di rafforzare la coesistenza delle dimensioni affettive cognitive, abbiamo sostituito, riordinato, aggiunto e

riprovato con gli allievi. L'applicazione nelle classi ha rivelato parecchi aspetti, soprattutto di tipo organizzativo (ricerca e classificazione dei materiali e delle apparecchiature, organizzazione dell'aula, pianificazione, controllo, ruolo del docente,...) su cui era necessario soffermarsi,

per poter in seguito fornire agli insegnanti le necessarie indicazioni ed i consigli pratici onde facilitare il pri-

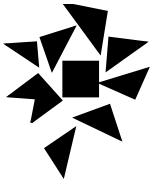
Obiettivi dell' insegnamento / apprendimento

L' apprendimento della lingua nell' ottica di una coesistenza pacifica, deve basarsi sul / sulla

- *promozione della comprensione e del rispetto delle altre culture*
- *sensibilizzazione alle lingue in una società multilingue*
- *legame tra la competenza interculturale e l'autonomia dell' allievo nella nozione del " saper imparare," per permettere all' allievo d' imparare da altre culture, oppure di conoscere aspetti sconosciuti alla propria, come pure per accrescere la sua indipendenza e la capacità d' acquisire nuove conoscenze.*

Ruolo dell' allievo

L' allievo deve sviluppare la responsabilità per il suo apprendimento (progressivo aumento della partecipazione dell' allievo alle decisioni concernenti il programma) e aumentare il grado d' implicazione nel processo insegnamento/ apprendimento (l' informazione dell' insegnante sulle scelte operate permette all' allievo di capire la situazione pedagogica in cui si trova).



mo approccio a loro e agli allievi. L'impostazione grafica ha pure richiesto un notevole investimento di forze e di tempo; il nostro arricchimento personale e professionale, ma soprattutto i giudizi positivi espressi dai nostri allievi ed il riconoscimento della casa editrice Langenscheidt (pubblicazione prevista per fine 1994) ci confermano che ne è valsa veramente la pena.

Autovalutazione

E' l' analisi esplicita, a posteriori, delle attività di apprendimento svolte implicitamente, per osservare criticamente il proprio comportamento nell' apprendimento, per conoscersi meglio quale apprendente.

Centro risorse

E' indispensabile creare all' interno di ogni sede scolastica un centro risorse (medioteca, videoteca, sonoroteca). Inizialmente sarà modesto; con il tempo e il contributo di più insegnanti e allievi potrà essere ampliato. Il centro risorse può funzionare solo se i fruitori (insegnanti e allievi) sanno servirsene in modo appropriato (Cosa faccio oggi? - Definizione di un obiettivo d' apprendimento - Quali documenti uso? Quali attività?).

Ruolo dell' insegnante e del suo insegnamento

E' quello di creare le condizioni, in cui l' acquisizione della capacità d' imparare assume un ruolo altrettanto importante quanto l' imparare medesimo. Deve aiutare gli allievi a scoprire il perché e il come delle attività proposte nei "blocchi" didattici, fornendo quegli elementi informativi che permettono loro d' organizzare, di sviluppare e di sistematizzare le idee.

Bibliografia

MÜLLER, M./WERTENSCHLAG, L.
(1989): *Autonomes und Partnerschaftliches Lernen*, München, Langenscheidt



Die Autonomie, meine Klasse und ich...

Graziella Ghisla-Zurfluh

Was folgt, sind Eindrücke aus der Arbeit mit einer Klasse, die den Weg in Richtung Autonomie eingeschlagen hat. Die 9 Mädchen und 14 Jungen im dritten Lernjahr Deutsch an der Scuola Media (Sekundarstufe I im Kanton Tessin) haben es mit mir versucht, anfänglich mit Mühe, dann mit zunehmend mehr Freude und Begeisterung.

Graziella Ghisla-Zurfluh. Ausbildung an der Universität Fribourg als Sekundarlehrerin. Danach Unterrichtstätigkeit vorerst an der Sekundarschule im Kanton Uri und dann als Deutschlehrerin am Gymnasium und an der Scuola Media im Kanton Tessin. Langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung.

Falls es mit der Autonomie nicht klappt...

Das sprachliche Niveau dieser Klasse ist nicht überragend und auch das Verhalten lässt manchmal zu wünschen übrig. Eine Ausnahme in sprachlicher Hinsicht bilden aber 5 Schüler, die zu Hause Deutsch sprechen oder Schweizerdeutsch hören und verstehen.

Den ersten Versuch mit dem autonomieorientierten Material habe ich mit dieser Klasse bereits vor einem Jahr gestartet. Wir sprachen über Aufbau, Sinn, Zweck sowie Handhabung des Materials und versuchten, uns mit dem Begriff "Autonomie" auch in Bezug auf das Thema "Lernen" im allgemeinen auseinanderzusetzen. Aber trotzdem, die Stunden brachten nicht den gewünschten Erfolg. Ich hatte das Gefühl, die Autonomie sei auf der Strecke und die Schüler ohne Lernerfolg geblieben.

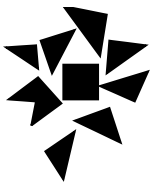
So machte ich mich daran, nach den

Gründen des Misserfolgs zu suchen. Lagen die Ursachen bei der vielzitierten Faulheit der Schüler? (Ohne Druck arbeiten sie angeblich nicht...) Oder bei der Materialbeschaffung? (Wie, wo gelangt z.B. der Schüler zu für ihn sinnvollem Hörmaterial in deutscher Sprache?) Oder lag der Grund für das geringe Interesse etwa darin, dass die Schüler hinter dieser ungewohnten Art von Lernen noch gar keinen Sinn ausmachen konnten?

Diese Fragen habe ich mir gestellt und kam zum Schluss, dass es für den Schüler wirklich nicht einfach ist,

a) sich vorzustellen, was er von dieser Arbeit erwarten kann (mit einem einzigen Arbeitspaket verbessert sich sein Hörverständnis natürlich noch nicht),

b) Selbständigkeit in einer schulischen Umgebung zu praktizieren, die es immer noch vorwiegend auf Abhängigkeit abgesehen hat,



c) sich ganz konkret brauchbare Unterlagen und Materialien zu beschaffen.

Mein erstes Fazit: Falls es mit der Autonomie anfänglich nicht klappt, besteht noch kein guter Grund, die Idee aufzugeben. Es drängte sich so der Entschluss auf, die Schüler ein bisschen "zu ihrem Glück zu zwingen".

In der Folge plante ich eine ganz und gar nicht autonome Doppelstunde und wollte damit die konkreten Bedingungen schaffen, damit die Schüler wirklich einen erfolgreichen Zugang zum Material bzw. zum autonomen Arbeiten finden konnten. Dazu war ein Plan mit ziemlich genauen organisatorischen Vorkehrungen und Handlungsanweisungen nötig (wo, wie, mit wem, wann kann ich mit diesem Material arbeiten?). Würde es gelingen, die Schüler in so kurzer Zeit wieder "auf den Geschmack" zu bringen?

Der neue Anlauf

Wie aus der Aufstellung des Materials ersichtlich (siehe Kasten), wurde in Gruppen gearbeitet, wobei die Zusammensetzung von mir unter Berücksichtigung folgender Kriterien vorgenommen wurde:

- Heterogenität des sprachlichen Niveaus der Schüler, d.h. in jeder Gruppe ein oder zwei gute, selbständige Schüler, die bei sprachlichen und organisatorischen Problemen

helfen können.

- Heterogenität betrifft Disziplin, d.h. "schwierigere" Schüler mit ruhigen, arbeitsamen Schülern zusammen, um ein möglichst positives Arbeitsklima zu gewährleisten.

Gleich zu Beginn der Lektion erklärte ich den Schülern, wie ich vorgehen gedenke, was ich mit dieser Art von Arbeit wollte und welche Ziele erreicht werden sollten. Eben-

falls bestimmte ich folgende Vorgehensweise (Arbeitsstrategie):

- Arbeitsanleitungen lesen und verstehen
- Erwartungen und Ziele erkennen
- Vorgehen überlegen
- Ausführung
- Reflexion

Erst jetzt setzten sich die Schüler in den ihnen zugeteilten Arbeitsräumen zusammen und begannen mit den

Organisatorische Bedingungen der Durchführung

Für die Doppellektion habe ich das Thema "Radio- und Fernseh-nachrichten" gewählt, ausgehend von der Überlegung, dass jeder Schüler für eventuelle Übungen zu Hause möglichst einfach Zugang zum Hörmaterial hat. Dazu wählte ich folgende Materialien und traf die folgenden Vorkehrungen:

a) 5 Räume für Gruppenarbeiten.

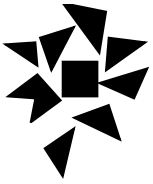
b) 3 Kassetten- und 2 Videoabspielgeräte.

c) Für jeden Schüler fotokopierte Arbeitspakete und zwar entsprechend dem unterschiedlichen Sprachniveau der Gruppen: Radionachrichten, Stufe 2 Paket 3 für 13 Schüler; Fernsehnachrichten, Stufe 1/Paket 5 für 5 Schüler und Stufe 2 /Paket 7 für 5 Schüler.

d) 4 Kassetten mit je einer Radionachrichtensendung: Aufnahmen der Kurznachrichten von DRS1 um 7.30 Uhr, 12.00 Uhr, 15.00 Uhr, 16.00 Uhr, alle am gleichen Tag aufgenommen. (Natürlich kann man auch nur eine Radio- und eine Fernsehnachrichtensendung auf die für die Gruppen benötigten Hör- und Videokassetten kopieren.)

e) 2 Videokassetten mit je einer Fernsehnachrichtensendung: Aufnahmen von ZDF 09.00 Uhr "Heute" und 16.00 Uhr "Logo" Nachrichten für Kids.

Tips: Die ZDF Nachrichten kamen sehr gut an. Für SF-DRS Empfänger: die 19.00 Uhr Tagesschau Schlagzeilen oder 13.00 TAF-Nachrichten eignen sich bestens.



für sie vorgesehenen Arbeitspaketen zu arbeiten. Nun bestimmten sie innerhalb der Gruppe selbst ihr weiteres Vorgehen.

Diese ganz und gar nicht autonome didaktische Strategie meinerseits hatte den Zweck, den Schülern zu zeigen, dass es eben eine gewisse Vorbereitung und Technik braucht, damit eine Arbeit auch gelingt. Wie ich immer wieder beobachten konnte, nehmen sonst Schüler bei solchen und ähnlichen Arbeiten die Blätter in die Hand, legen die Kassette ein, hören und versuchen gleichzeitig die Arbeitsanleitungen zu lesen und auch gleich noch die Antworten zu schreiben. Eine Strategie, bei der fast alle Arbeitsschritte zugleich ausgeführt werden und die fast sicher zum Misserfolg führt.

Wie die Schüler reagierten

Während der 2 Unterrichtsstunden steckte ich den Kopf ab und zu in die verschiedenen Gruppenräume. Was ich dabei gesehen und aufgeschnappt habe, möchte ich kurz auflisten:

- ruhiges und gelöstes Arbeitsklima,
- intensives Arbeiten ("Was, die zwei Stunden sind schon vorbei?"),
- positive Diskussionen über das Vorgehen in der Gruppe,
- Staunen darüber, dass sie alle Aufgaben ohne grosse Schwierigkeiten



Hoc fecit Georgius pinxitque -

lösen konnten (das Vorwissen, die Kenntnisse einzelner Nachrichten in der Muttersprache haben geholfen). Einige Tage später habe ich die Schü-

ler gebeten, mir ihre Überlegungen zu dieser Arbeit niederzuschreiben. Davon möchte ich einige zitieren.



René: *“Mi è sembrato un lavoro bello, ma soprattutto utile per capire meglio la lingua parlata un po’ più velocemente rispetto a come parliamo in classe. L’ambiente nel gruppo era molto bello: si parlava, si discuteva e ognuno diceva le sue idee. Ci siamo anche divertiti e abbiamo imparato cose nuove (vocaboli e a scrivere quello che capisci).”*

Jessica: *“In questo lavoro mi sono trovata bene, non era molto semplice, ma abbiamo raggiunto dei buoni risultati. Trovo che lei ha fatto bene a fare dei gruppi equilibrati, così ci si aiutava meglio. Spero di fare ancora un lavoro simile anche perché con la televisione è più semplice, perché vedendo le immagini il lavoro si facilita molto.”*

Claudia: *“Io ho trovato questo lavoro divertente. Secondo me ti fa lavorare e nello stesso tempo ti diverti. Mi trovavo molto bene nel mio gruppo. Questo lavoro ti aiuta molto per imparare ad ascoltare la lingua tedesca e comprenderla. In poche parole un lavoro da ripetere.”*

Alessandra: *“Fare questo lavoro è stato divertente. Anche se è stato un lavoro dove bisogna concentrarsi molto, perchè se non stai attento rischi di perdere il filo del discorso e non capisci niente. Una cosa difficile è appunto la comprensione di quello che dicono, visto che le persone parlano troppo veloce e*

“Fare questo lavoro è stato divertente. Anche se è stato un lavoro dove bisogna concentrarsi molto, perchè se non stai attento rischi di perdere il filo del discorso e non capisci niente. Una cosa difficile è appunto la comprensione di quello che dicono, visto che le persone parlano troppo veloce e molte parole sono sconosciute. Per me questo lavoro è praticamente un modo di studiare, non come si fa normalmente, ma in un modo nuovo. Bisogna usare il vocabolario e impari sempre parole nuove.”

molte parole sono sconosciute. Per me questo lavoro è praticamente un modo di studiare, non come si fa normalmente, ma in un modo nuovo. Bisogna usare il vocabolario e impari sempre parole nuove.”

Zweites Fazit: Warum “Autonomie” gelehrt und gelernt werden muss

“Das ist ja alles gut und schön” wird der Leser denken,“aber wo ist hier die Autonomie geblieben?”

Die Frage mag berechtigt sein. Jedoch bin ich überzeugt, dass der Begriff “Autonomie” falsch aufgefasst wird, wenn ich als Lehrerin glaube, dass ich dieses Material den Schülern in die Hand drücken kann und dann erwarte, dass sie bald

einmal autonom damit umgehen werden .

Ich meinerseits habe das Ziel erreicht, nämlich den Schülern zu zeigen,

- wie mit diesem Material lust- und sinnvoll gearbeitet werden kann,
- was bei der Wahl des Hörmaterials berücksichtigt werden sollte,
- wo, wie und welches Hörmaterial sie sich beschaffen können,
- wie wichtig die Schaffung eines motivierenden Arbeitsklimas ist.

Also hat sich der recht anspruchsvolle Arbeits- und Zeitaufwand der Vorbereitung gelohnt!

Natürlich können die nächsten “Autonomie-Stunden”, sofern man überhaupt von “Autonomie-Stunden” sprechen kann, nicht mehr so geführt und aufgebaut werden. Im Gegenteil, jetzt geht es darum, die Schüler konsequent zum Fernziel “Autonomie” hinzuführen, d.h. sie müssen dazu übergehen, selbständig zu entscheiden, wie und mit wem sie arbeiten möchten, mit welchem Material und auf welcher Schwierigkeitsstufe.

Ich möchte die Schüler dieser Klasse noch soweit bringen, dass sie anfangen, sich über ihre Fähigkeiten, Schwächen und Lerntechniken Gedanken zu machen, nach Lösungen suchen und einen Grad an Eigenständigkeit entwickeln, der ihnen als Grundstein für die Schul- und Lehrjahre nach der Scuola Media nützlich sein kann.



Wie konnte ich nur so naiv sein...

Vom Fremdsprachlehrer, der fremdging

Hans H. Schnetzler

Hans H. Schnetzler ist Deutsch- und Englischlehrer an der Scuola Media. Daneben langjährige publizistische Tätigkeit u.a. als Autor des Standardwerks "Tessin - vorwiegend heiter" (1992, Ed. Cabinet, Zürich).

Wie konnte ich nur so naiv sein und meinen, meine Kritzeleien während unzähligen, ausnahmslos spannenden Notensitzungen, Fortbildungseminaren und was der geselligen Anlässe im Leben eines Scuola media-Lehrers mehr sind, würden unbenutzt bleiben! Auf jeden Fall fragten mich die Deutschexpertinnen Susy Keller und Maruska Mariotta, ob ich bereit wäre, für den Materialienband "Ganz Ohr" die Illustrationen zu liefern. Nicht viele, etwa hundert, oder hundertzwanzig.

Am Anfang schien es einfach. Ich lieferte dann einmal vier Illustrationen zu verschiedenen Themen, die die beiden Expertinnen nach München mitnahmen. Offensichtlich fanden sie bei den Verantwortlichen des Verlags Anklang, denn bald darauf stellte mir Langenscheidt einen dreiseitigen Vertrag zur Unterschrift zu. Und ich erklärte mich ein wenig leichtsinnig bereit, die gemäss diesem Vertrag nun 127 Zeichnungen bis Ende der Weihnachtsferien zu liefern. Ich habe es dann auch tatsächlich getan, aber...

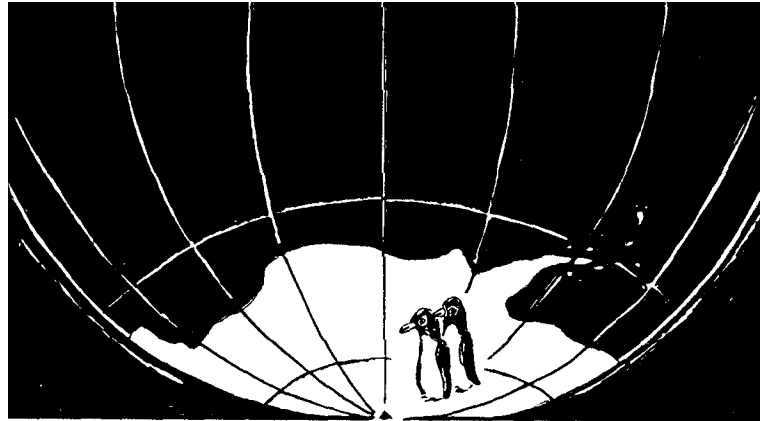
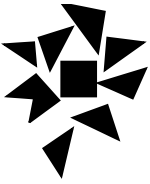
Probleme aller Art. Es ging um drei verschiedene Arten von schwarz-weißen Illustrationen. Die leichteste, wenig kreative Kategorie, war die der durch das Material führenden Symbole: Kleeblätter für den

jeweiligen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, die "Aha-Glühbirne", das Päckchen, verschiedene Zettel mit oder ohne Bleistift als Hinweis auf eine schriftliche Übung usw. Dann gab es zahlreiche geografische Karten, die den Globus, einzelne Länder (beispielsweise die deutschsprachigen A, D und CH) oder Kontinente darstellen. Die durfte ich nicht einfach vom Atlas kopieren (§3 des Vertrags: "Der Zeichner ...erklärt und



sichert zu, dass seine Zeichnungen keine Rechte Dritter verletzen werden."), sondern musste sie im entsprechenden Format und etwas vereinfacht "nachempfinden". Hier wie auch bei den vielen rein illustrativen Aufgaben entschied ich mich für eine holzschnittartige Darstellung. Die definitive Grösse in den Arbeitsblättern ist nämlich in der Mehrzahl

(Alle Bilder: H.H. Schnetzler)

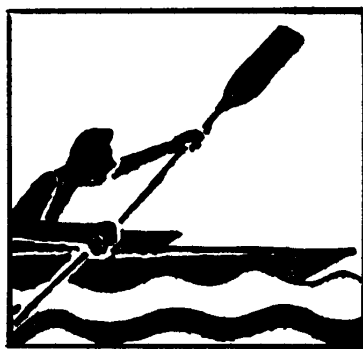


der Fälle nur etwa 40 auf 45 Millimeter. Das

Hauptproblem war dann aber die Wahl der Sujets. Pflanzen und Tiere, eine Insel, Schlafzimmer, Radio und Fernsehen, Büro und Küche etwa lassen sich auf 18 Quadratzentimetern leicht darstellen. Aber wie halte ich es in diesem Format mit einer Naturkatastrophe, Krieg oder Landwirtschaft ?

Wer ist es - und wird es bleiben ?

Mehrmals sollen die Benützer der Arbeitsblätter auf eine prominente Persönlichkeit tippen. Wenn man dann noch an die Langlebigkeit von Lehrmitteln denkt... Und wieviele meiner Schüler erkannten beispielsweise in unserem Englischbuch we-



der Jane Fonda noch Indira Gandhi, weder Paul McCartney noch James Bond ? Ich habe mich schliesslich für den Papst entschieden - in der Hoffnung, dass, ja, dass er immer an seinen Insignien zu erkennen sei... Kleinere Probleme gab mir auch das Material auf. Als angehender Künst-

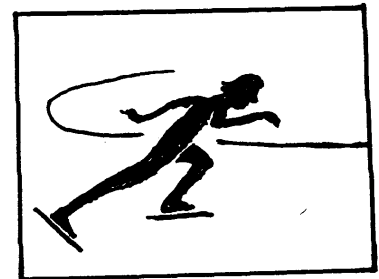
ler ging ich in Zürich stolz in ein Spezialgeschäft für Künstlerbedarf und liess mich dort bei der Wahl des Zeichenpapiers (nicht zu glatt, nicht zu rauh, nicht allzu saugkräftig) beraten. Wie es sich dann zeigte, war der mir empfohlene Block (Zeichenpapier matt-100g/m², säurefreie Recycling-Qualität) wirklich ideal. Nur als ich ein wenig später dringend Nachschub brauchte, war gerade diese Qualität im Spezialgeschäft für Künstlerbedarf nicht mehr vorrätig... Gar nicht so einfach war auch die Wahl der Filzstifte. Ich weiss, ich weiss, Schwarz ist keine Farbe. Weshalb aber gibt es denn so verschiedene Farbtöne von schwarzen Filzstiften verschiedener Herkunft ? Es gibt nämlich blaues, graues oder auch braunes Schwarz, das dazu noch verschieden gut oder schlecht vom Fotokopierer wiedergegeben wird. Regelmässig aufkommendes Kopfwelch nach längerem Arbeiten mit Filzstiften liess mich wundern, was wohl als Lösungsmittel in diesen Stiften verwendet wird. Grappa war es sicher nicht !

Zum Schluss das Schwierigste

Auf ganz zuletzt hatte ich die grösste Herausforderung hinausgezögert. Der Verlag verlangte nämlich auch den Ersatz von 19 Piktogrammen, die ebensoviele Sportarten darstellen. Wer wie ich bisher glaubte, diese täglich verwendeten Piktogramme seien Allgemeingut, der irrt. Auch

auf ihnen gibt es ein Copyright. Das be-

sondere Problem in meinem Fall war das sehr kleine Format: Es galt, jede Sportart sofort erkennbar auf 11 mal 13 Millimetern darzustellen. Nun liegen meine 127 Illustrationen zur Begutachtung beim Verlag in München, und ich bin auf die Reaktion gespannt (§2 des Vertrags: "Der



Verlag ist befugt, die Zeichnungen ganz oder ausschnittweise zu verwenden." oder §5: "Der Verlag ist nicht verpflichtet, die Zeichnungen zu veröffentlichen.").

Auf alle Fälle bin ich persönlich nicht unverändert am Ende dieses Illustrationsmarathons angekommen. Ich schaue mir seither Illustrationen jeglicher Art (Werbung, Schulbücher, Cartoons usw.) mit anderen Augen, vermehrt auch voller Bewunderung an, ohne jetzt auch, welche Arbeit welcher Ideenreichtum dahintersteckt. Und wenn ich schliesslich an das Werk des grossen französischen Illustrators und Holzschnittmeisters Felix Vallotton denke...



Autonomie und kommunikative Kompetenz

Begriffe und Beispiele für den Fremdsprachen-
unterricht in der Erwachsenenbildung*

Arno Giovannini

- *Welches sind häufig missverständliche Interpretationen des Autonomiekonzepts?*
- *Wozu die Autonomie im Lernprozess fördern? Warum "Lernen zu lernen"?*
- *Was heisst differenziertes Lernen und Lehren? Wie setzt man dies im tagtäglichen Fremdsprachenunterricht um?*
- *Ist die Förderung der Autonomie der Teilnehmer ein Zeitverlust, bei dem die Teilnehmer "nichts" lernen, oder fördern die Lernen-zu-Lernen-Übungen die kommunikative Kompetenz der Lernenden?*

Arno Giovannini, Dr. phil, ist Leiter des Sektors Spanisch an der Sprachabteilung der Koordinationsstelle der Klubschulen in Zürich. Er hat an der Universität Zürich 1990 zu einem Thema der Textkommunikation ("Entre culturas: *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier") promoviert. In den vergangenen sechs Jahren leitete er das Projekt Eurolingua für Spanisch.

1. Welches sind häufig missverständliche Interpretationen des Autonomiekonzepts? (Little, 1991)

Sind autonome Lerner Autodidakten?

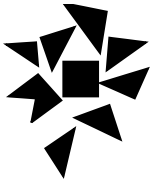
Das Konzept des autonomen Lernens hat verschiedentlich kontroverse Diskussionen ausgelöst. Die Ursache für diese Kontroversen liegen jedoch oft in missverständlichen Auffassungen über das Be-

griffskonzept der Autonomie im Lernprozess. Eine häufig falsche Interpretation ist sicherlich, dass Autonomie mit autodidaktischem Lernen oder Fernunterricht gleichgesetzt wird.

Adieu Kursleiter?

Aus der erstgenannten Annahme resultiert auch das Missverständnis, vor allem seitens der Kursleiter, dass autonome Teilnehmer den Kursleiter zum Statisten degradieren, der

* Sämtliche Beispiele stammen aus dem Lehrwerk "Eurolingua"



nicht mehr intervenieren darf, um eine eventuell erreichte Autonomie der Teilnehmer nicht zu gefährden. *Schon wieder eine neue Methode?* Die Autonomie oder das Ziel deren Erlangung im Lernprozess ist keine neue Methode, die der Kursleiter in seinem Unterricht anwenden würde. Natürlich braucht es die Moderation des Kursleiters; es ist jedoch nicht so, dass die Förderung der Autonomie der Lernenden mit dem Durchpauken eines dazu entworfenen Lehrplans zu erreichen wäre.

Ein typisch Autonomer?

Autonomie ist auch kein einfach zu identifizierendes und beschreibendes Verhalten der Teilnehmer. Das autonome Lernverhalten eines Teilnehmers kann verschiedenste Formen annehmen, abhängig von seinem Alter, seinen Fortschritten im Lernprozess, seinen Bedürfnissen usw.

Einmal autonom, immer autonom?

Schliesslich ist ein allenfalls erreichter Grad an Autonomie im Lernprozess kein einheitlicher, von einer Teilnehmergruppe erreichter "glücklicher" Zustand, der diese über die weniger autonomen Teilnehmer stellen würde. Tatsache ist vielmehr, dass ein Teilnehmer, der einen gewissen Grad an Autonomie in bestimmten Lernbereichen erreicht hat, in anderen Gebieten wieder weniger oder gar nicht autonom sein kann.

2. Wozu die Autonomie im Lernprozess fördern? Warum "Lernen zu lernen"?

Die erfolgreichen Teilnehmer eines Sprachkurses sind in der Regel motivierte Lerner: Sie wissen, wie ihr Lernen selbständig zu organisieren, zu planen und zu evaluieren und wie dies im Kurs umzusetzen ist. Untersuchungen zeigen, dass effiziente und erfolgreiche Teilnehmer einen hohen Grad an Autonomie in Bezug auf ihr Lernen besitzen: Sie zeichnen sich durch eine hohe Lernkompetenz aus.

Daher müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf die explizite und aktive Förderung der Autonomie der Teilnehmer im Sprachlernprozess richten. Mittels des Konzepts der Autonomie wird auch auf die Notwendigkeit verwiesen, dass das Lehren und Lernen sich nach der Heterogenität der Teilnehmergruppen richten sollte: Die spezifischen Bedürfnisse, die verschiedenen Motivationen, die verschiedenen Bildungen sowie die unterschiedlichen Vorkenntnisse müssen auf eine Art und Weise in Betracht gezogen werden, dass jeder einzelne Teilnehmer seine ihm eigene Art zu lernen entdecken und sowohl selbständig als auch zusammen in der Gruppe verwirklichen kann.

Förderung der Autonomie heisst auch Förderung der Eigenverantwortung und der

Unabhängigkeit der Lernenden, indem diese sich implizit und explizit immer wieder mit Lernsituationen und spezifischen Lernen-zu-Lernen-Übungen auseinandersetzen müssen, die sie zur Reflexion über ihre eigenen Lernstrategien anregen. Strategien, die in der Regel unbewusst angewandt wurden oder gar blockiert sind durch negative Erfahrungen während der Schulzeit; denn Erwachsene gliedern sich nicht mit einer "tabula rasa" an Lerngewohnheiten und Lerntechniken in die berufliche Aus- und Weiterbildung ein. Jeder Sprachkurs Teilnehmer kommt mit seinem persönlichen Rucksack an Lernkompetenzen oder Defiziten auf die gemeinsame Sprachtour.

Allein die Tatsache, dass Lernstrategien und daher die Lernkompetenz der Lerner im Unbewussten "verschlafen" brachliegen, wäre bereits genügend Grund für die aktive Förderung der Autonomisierung der Lernenden im Lernprozess. Ein weiterer Grund zur Promotion der Autonomie im Lernprozess sind jedoch auch die gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen der letzten Jahrzehnte, vor allem die ständig neuen Herausforderungen der Arbeitswelt und der Wirtschaft und die damit verbundene Forderung nach permanenter Aus- und Weiterbildung, um sich den veränderten beruflichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen. Die dabei für die berufliche Aus-



***Es gibt nicht einen,
sondern mehrere
richtige Lernwege.
Dem müssen wir als
Kursleiter Rechnung
tragen.***

und Weiterbildung gehandelten Postulate charakterisieren auch die methodisch-didaktischen Forderungen für einen zeitgerechten Sprachunterricht: **Autonomie, Selbst-**

*Hélène Cabut, Centre de Recherches
et d'Applications Pédagogiques en
Langues, Nancy, France,
Autorin für Eurolingua Französisch*

verantwortung, Partizipation und Flexibilität seitens der Lernenden; **Transparenz und Differenzierung** im methodischen Ansatz seitens der Unterrichtenden sowie mittels der

Lernen zu lernen

Die Umsetzung des Konzepts des differenzierten Lehrens und Lernens impliziert, dass die Teilnehmer nicht nur die Fremdsprache lernen, sondern lernen, diese Fremdsprache effizienter, erfolgreicher, schneller und autonom zu lernen. Die Lernen-zu-Lernen-Übungen fördern die Kompetenz der Teilnehmer, ihren Lernprozess selbständig und in eigener Verantwortung zu planen. Auch sollten die Teilnehmer befähigt werden, ihre erhöhte Lernkompetenz ausserhalb des Unterrichts oder nach Beendigung des Kurses sowie für das Erlernen weiterer Fremdsprachen einzusetzen.

Selbstverantwortung, Partizipation

Wer eine neue Sprache lernen möchte, sollte sich im klaren darüber sein, dass der Erfolg in grossem Masse von seiner Eigenverantwortung für sein Lernen und seiner Partizipation im Unterricht abhängt. Ausgehend vom Ansatz des differenzierten Lehrens und Lernens können wir versuchen, die Selbstverantwortung der Teilnehmer über ihren Sprachlernprozess zu fördern und zu entwickeln: Auswahlübungen, bei denen sie selber wählen können, welche besser ihren Lernbedürfnissen entsprechen; "Freiräume" im Unterrichtsablauf, in denen die Teilnehmer dazu angehalten werden, ihre Lernerfahrungen auszutauschen. Verantwortungsfördernd sind u.a. auch die Übungen zur Selbstevaluation, bei denen die **Lernenden** entscheiden müssen, was und wie sie etwas wiederholen oder vertiefen möchten.

Autonomie

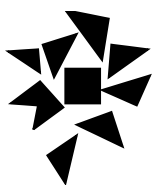
Das Autonomiekonzept hat zahlreiche Quellen und birgt verschiedene Implikationen der Anwendung in sich. Was Autonomie nicht ist: kein Synonym für Autodidaktismus; keine Forderung nach eingeschränkter Kursleiterrolle; keine neue Unterrichtsmethode; kein definierbares Lernverhalten und kein absoluter Lernzustand. Autonomie ist "la volonté et la capacité de prendre des décisions et d'en assumer la responsabilité" (Objectifs de l'apprentissage..., Conseil de l'Europe). Daher sollte der Fremdsprachenunterricht nicht die Uniformität im Lernprozess fördern, sondern die Verschiedenheit der Lernstile begünstigen, damit sich so jeder Lernende seines "Stils" bewusst wird und diesen mit Hilfe des Kursleiters aktiv im Sinne eines erfolgreichen und effizienten Sprachlernens entwickeln kann.

Transparenz

Die Transparenz in bezug auf die Konzeption des Kursplans, die Lernmaterialien, die einzelnen Lernziele und der Zusammenhang mit den Lerninhalten sowie der Aufbau einer jeden Lektion helfen den Lernenden, sich zu orientieren und so ihren Lernprozess selbständig und partizipativ zu gestalten.

Differenzierung

Der methodische Ansatz des differenzierten Lehrens und Lernens erlaubt es, die Heterogenität der Teilnehmergruppe zu berücksichtigen und die verschiedenen Bedürfnisse und Motivationen sowie die unterschiedlichen Lernstile der einzelnen Lerner in der Unterrichtsgestaltung integral aufzunehmen. Dem Teilnehmer werden seine individuellen Lernstrategien bewusst. Das Lernen wird mit Hilfe des differenzierten Ansatzes aktiv gefördert.



**Wichtig im
Fremdsprachenlernen
ist, dass man eine
Sprache nicht nur lernt,
indem man sie spricht,
sondern auch lernt, sie
zu erlernen. Die
Integration dieses
Aspekts im
Sprachenlernen wird
auch in anderen
Bereichen und
Momenten des Lebens
Früchte tragen.**

*Ernesto Martín Peris, Autor für
Eurolingua Spanisch*

Lehrpläne und Lernmaterialien. Mittels des Leitprinzips der methodisch-didaktischen Differenzierung rücken die Lernenden ins Zentrum der didaktischen Diskussion, und sie werden die Hauptfigur schlechthin, nach der sich die methodische Ausgestaltung von Unterrichtssituationen richtet. Diese Neuorientierung in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene impliziert einige Änderungen traditioneller Unterrichtsmuster: Die Rolle des Kursleiters bezüglich Stoff und Kursteilnehmern wird neu gewichtet; auch die Rolle der Teilnehmer unter sich verändert sich; die Lernziele und die didaktischen Inhalte erhalten einen neuen Stellenwert und sind nicht länger Gegenstand und Ziel jeglicher Lernanstrengung; sie werden zum Ausgangspunkt und zur Entscheidungsgrundlage für gemeinsame "Verhandlungen" in der Klasse über kurz- und längerfristige Lernintentionen. Kurz, der gesamte methodologische Ansatz in bezug auf die zu vermittelnden Inhalte und die angewandten Lehr- und Lernformen im traditionellen Klassenunterricht unterzieht sich einer Schwerpunktverschiebung.

Im folgenden möchten wir aufzeigen, wie jeder Sprachunterricht, egal zu welcher Zeit, egal mit welchem Lehrmittel, im Sinne des differenzierten Lehrens und Lernens gestaltet werden kann.

3. Wie kann das Leitprinzip des differenzierten Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden?

Um den Ansatz des differenzierten Lehrens und Lernens im Klassenzimmer zu verwirklichen, sollten geeignete Situationen geschaffen werden, damit die Teilnehmer

- selbständig werden, ihren eigenen Lernweg finden und deshalb unabhängiger und effizienter lernen können (Autonomie)
- Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (Eigenverantwortung)
- die im Lernprozess gemachten Erfahrungen mit ihren Lernpartnern austauschen und vergleichen (kooperatives Lernen)
- aktiv und partizipativ am Unterrichtsgeschehen teilnehmen (Partizipation)
- das Sprachbewusstsein entwickeln und so Zusammenhänge erkennen, die ihnen im weiteren Spracher-

werbsprozess hilfreich sind; es geht dabei namentlich um die Bewusstseinsförderung hinsichtlich der Zielsprache als formales und als kommunikatives System und als Ausdruck soziokultureller Werte (einsichtiges Lernen)

- befähigt werden, ihre Fortschritte und ihren Lernprozess selber zu überprüfen und nötigenfalls zu verbessern (Selbstevaluation).

Die folgenden vier Leitfragen können dem Kursleiter und in weniger explizitem Masse auch den Kursteilnehmern dienlich sein, die autonome Lernkompetenz zu stimulieren und im Klassenverband zu entwickeln.

4. Lernen zu lernen: vier Leitfragen

Leitfrage 1

a) Warum/wozu möchte ich die Fremdsprache lernen?

Didaktisches Lernziel:

Die Kursteilnehmer lernen, ihre persönlichen Lernbedürfnisse zu identifizieren und auszudrücken. Sie berücksichtigen dabei sowohl ihre Motivation (Warum lerne ich die Fremdsprache?) als auch den Zweck (Wozu lerne ich die Fremdsprache?).



1. Perché studiare l'italiano?

1.1. Betrachten Sie diese Personen genau. Weshalb möchten sie wohl Italienisch lernen?



1.2. Hören Sie die nun folgenden Aussagen, und ordnen Sie diese den entsprechenden Personen zu. Vergleichen Sie Ihre Lösung mit Ihrem Nachbarn oder Nachbarin.

- Maya Gut Per parlare con gli italiani e i ticinesi.
- Urs Billeter Per motivi di lavoro.
- John Smith Per passatempo.
- Marie Carrer Perché l'italiano è una bella lingua.
- Hans Mink Per passare le vacanze in Italia.
- Christine Graf Per lavorare in Ticino.

1.3. Und Sie? Weshalb lernen Sie Italienisch? Fragen Sie auch Ihren Nachbarn oder Nachbarin.



1.4. Erzählen Sie nun der Klasse, weshalb Ihr Kollege oder Ihre Kollegin den Italienischkurs besucht.

(Abb. 1)

Das didaktische Lernziel, die eigenen Bedürfnisse und Motivationen zu erkennen, ist am sinnvollsten in den ersten Lektionen eines jeden Sprachkurses. Die persönlichen Interessen sind jedoch keine fixen Konstanten, sie können sich im Kursverlauf durch die beim Lernen gemachten Erfahrungen mit der Zielsprache ändern. Daher muss dem Teilnehmer immer wieder Gelegenheit gegeben werden, seine Bedürfnisse in bezug auf den laufenden Kurs zu überprüfen.

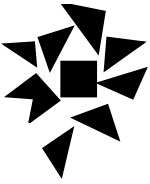
b) Worum geht es? Welches Thema wird heute behandelt?

Didaktisches Lernziel:

Die Teilnehmer lernen während des Kurses bestimmte Probleme zu analysieren und geeignete Lernstrategien anzuwenden, um mögliche Hindernisse im Lernprozess zu überwinden.

Vor der Realisierung einer Aufgabe oder einer Übung und vorgängig zum Verstehen einer Regel muss der Teilnehmer das gegebene Sprachthema, die damit gestellte Aufgabe und die darin enthaltenen formalen Aspekte der Zielsprache erkennen können. Mittels des Prozesses und des Resultats der Problemidentifizierung werden die Lernenden befähigt zu entscheiden, welche Lernstrategien für

Abbildung 1



1. Cada ejercicio tiene su objetivo
1.1. In Eurolingua können Übungen wie die folgende vorkommen.
Wie lösen Sie sie?

a) Lesen Sie zuerst den Text:

América del Sur: habitantes y extensión

América del Sur está formada por 10 países: uno de habla portuguesa (Brasil) y el resto de habla española. El país más grande en extensión es Brasil con 8.511.965 km²; seguido de Argentina con 2.779.221 km², y del Perú con 1.285.215 km². Uno de los más pequeños es Ecuador con 275.800 km². En número de habitantes, el más grande entre los de habla española es Argentina, con 29.627.000 habitantes, seguido de Colombia con 27.500.000; el más pequeño es Paraguay con 3.117.000 habitantes.

b) Notieren Sie die Antworten:

Länder Südamerikas, in denen Spanisch gesprochen wird:

- Wieviele sind es total?
- Listen Sie sie auf, indem Sie mit dem grössten beginnen:

por km²

por número de habitantes

1.2. Welches ist das Ziel dieser Übung? Kreuzen Sie die richtige Antwort an.

- [a] Die neuen Wörter lernen
- [b] Die Formen des 'comparativo' auf Spanisch lernen
- [c] Die wichtigsten Angaben des Textes inhaltlich verstehen
- [d] die Zahlen auf Spanisch üben

sie persönlich am geeignetsten sind, die vorliegende sprachliche und didaktische Problemstellung zu lösen.

Leitfrage 2

Was möchte/muss ich lernen, um mein Lernziel zu erreichen?

Didaktisches Lernziel:

Die Teilnehmer lernen, gemäss ihren Bedürfnissen und Motivationen, spezifische Lernziele zu bestimmen.

(Abb. 2)

Die Lernenden sollten fähig sein, sprachliche und didaktische Lernziele zu erkennen und zu identifizieren: z.B. welche Aspekte des Spanischen interessieren mich besonders? Welche grammatischen Aspekte möchte ich vertiefen oder welche Übungen sollte ich vermehrt machen?

Voraussetzung zur Bestimmung persönlicher sprachlicher Lernziele ist das Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen Lernziel und Lerninhalt. Weiter sollten die Teilnehmer eines Sprachkurses über eine Metasprache verfügen, die ihnen hilft, den Lernprozess zu planen, zu ordnen und nötigenfalls zu revidieren. Die Terminologie zur Sprache als formales System (grammatische Ausdrücke) hilft z.B. dabei, gewünschte Informationen im Lehr-

Abbildung 2



Je autonomer und somit unabhängiger ein Kursteilnehmer in der Organisation seines Lernprozesses ist, desto effizienter ist sein Lernen; je effizienter sein Lernprozess, desto erfolgreicher ist wiederum sein Lernresultat, und dies steigert natürlich seine Motivation.

buch zu finden, grammatische Regeln zu verstehen und zu formulieren sowie mit den anderen Kursteilnehmern über formale Aspekte der Zielsprache zu diskutieren. Die Teilnehmer sollten auch die zur Verfügung stehenden Hilfsmit-

tel (Lehrbuch, Wörterbücher, Grammatiken usw.) richtig einsetzen können. Sie sollten wissen, wo sie welche Inhalte finden können und sie müssen lernen, aus diesen Inhalten diejenigen Aspekte auszuwählen, die sie lernen, vertiefen oder

Wörterbuch

- mit dem Wörterbuch arbeiten
- Wiederholung

1. Informationen aus dem Wörterbuch entnehmen

1.1 Schauen Sie diesen Wörterbuchausschnitt an.

conjecture, infer.

1 — **Kon·ju·ga·ti·on** [kɔnjuga'tsʰo:n] f <-; -en> bot. chem. ling. conjugation; ling. starke (schwache) ~ strong (od. irregular) (weak od. regular) conjugation.

4 — **Kon·ju·ga·ti·ons|en·dung** f ling. conjugational ending. ~, form f form of

Hier finden Sie Erklärungen zu den einzelnen Angaben.

1 **Kon·ju·ga·ti·on** Das Stichwort selbst ist in den meisten Wörterbüchern in seine Silben unterteilt. Dies ist wichtig, wenn Sie ein Wort trennen müssen.

2 [kɔnjuga'tsʰo:n] Die phonetische Umschrift zeigt Ihnen, wie ein Wort ausgesprochen wird. Die Silbe nach dem Zeichen ¹ wird betont. Die Zeichen der phonetischen Umschrift werden am Anfang oder am Ende jedes Wörterbuches erklärt.

Wie sind die Betonungen in EUROLINGUA angegeben?

3 f (die) Genus des Nomens

m (der) = maskulin n (das) = neutrum f (die) = feminin

4 <-; -en> Die Angaben in <> bezeichnen den Genitiv Singular und den Nominativ Plural des Nomens.

5 conjugation Übersetzung

2. Wiederholung

2.1 Kennen Sie diese grammatischen Begriffe? Ordnen Sie zu.

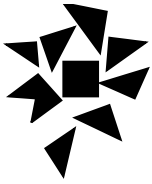
war wir ich habe <u>einen Freund</u> . mein(e) <u>Das Haus</u> ist weiss. ihn bist die Autos haben	Possessivum, 1. Person Singular 2. Person Singular von «sein», Präsens Nomen, Plural 3. Person Singular von «sein», Präteritum Personalpronomen, 3. Person Singular, Akkusativ Personalpronomen, 1. Person Plural, Nominativ Nominativ-Ergänzung Infinitiv Akkusativ-Ergänzung
--	--

1.2 Die folgenden Nomen sind im Zyklus 2 vorgekommen. Suchen Sie im Wörterbuch nach den Informationen.

Artikel	Wortakzent	Plural	Übersetzung
die	Konjugation	<i>Konjugationen</i>	
	Stadtplan		
	Material		
	Süßigkeit		
	Leber		
	Neujahr		
	Wohnort		

1.3 Suchen Sie selber weitere Wörter aus Zyklus 2, zu denen Sie noch Informationen brauchen. Suchen Sie die zusätzlichen Angaben im Wörterbuch.

Abbildung 3



repetieren möchten.

Leitfrage 3
Wie lerne ich am besten, um die gesetzten Lernziele zu erreichen?


Didaktisches Lernziel:

Die Teilnehmer lernen, diejenigen Lernstrategien zu entwickeln und anzuwenden, die ihrem persönlichen Lernstil am ehesten entsprechen und die auch innerhalb der Gruppe zu realisieren sind.

Die Lernenden werden befähigt, verschiedene Lernstrategien zu identifizieren und die für sie geeigneten Lerntechniken auszuprobieren, um so ihre persönliche Kompetenz und somit ihre Autonomie zu fördern. Um die Teilnehmer mittels dieses Lernstrategien-Trainings zu einer erhöhten Autonomie zu führen, muss im Sprachunterricht eine reiche Auswahl an verschiedenen Typen von Übungen und Lernaktivitäten integriert werden. Diese wertfrei präsentierte Auswahl soll dem Teilnehmer erlauben, aufgrund eigener Kriterien und seiner individuellen Lernpsychologie diejenigen Strategien auszuwählen und in sein Repertoire aufzunehmen, die ihm am besten scheinen, mit Erfolg und Effizienz eine erhöhte Kommunikationskompetenz in der Zielsprache zu erreichen.

Bleibt anzumerken, dass es nicht ei-

3. Aprender a aprender *¿Qué hace usted cuando lee?*

 **Selbstkontrolle** *a) ¿Hace alguna de estas cosas? Marque con una x.*

	nunca	a veces	siempre
1. Bevor ich im Wörterbuch nachschlage, versuche ich die mir unbekanntesten Wörter aus dem Textzusammenhang zu verstehen.
2. Ich überfliege den Text kurz um zu sehen, worum es geht; danach lese ich ihn langsamer.
3. Mit Hilfe der Bilder (falls welche vorhanden sind), des Titels, der Form des Textes usw. stelle ich mir den Inhalt vor.
4. Wenn ich ein Wort nicht verstehe, schlage ich unverzüglich im Wörterbuch nach.
5. Ein unbekanntes Wort lese ich laut und assoziiere es mit anderen bereits erlernten Wörtern.
6. Ich lese ganze Sätze, nicht Wort für Wort.
7. In einem Text suche ich Wörter, die in meiner Muttersprache ähnlich sind. Das hilft mir, den Text zu verstehen.
8. Wenn ich die ersten paar Zeilen nicht verstehe, höre ich auf zu lesen.
9. Die vorgängige Diskussion in der Klasse über das Thema eines Textes hilft mir sehr.
10. Ich übersetze den Text Wort für Wort in meine Sprache.

b) *Erscheinen Ihnen diese Dinge nützlich? Nicht alle gelten für jeden gleich viel, aber jeder hat seine eigenen Hilfsmittel.*

c) *Tun Sie etwas, das hier nicht aufgeführt ist, Ihnen aber sehr viel hilft?*

d) *[Opcional] Comente su experiencia con su compañero.*

Abbildung 4



nen vorgeschriebenen “richtigen” Weg gibt, die Auswahl seitens eines jeden einzelnen Lerners ist grundsätzlich als richtig in die Diskussion aufzunehmen.

Lernen-zu-Lernen-Übungen, welche die Strategienperfomanz der Teilnehmer trainieren möchten, können dieses Ziel einerseits indirekt, eher als beiläufiges Nebenprodukt erreichen; andererseits können die Übungen so explizit konzipiert sein, dass z.B. der Aspekt “Lerntechniken zur Entwicklung des Leseverstehens und Systematisierung des Lernprozesses” anhand von Übungen thematisiert und in der Klasse diskutiert werden kann. Eine weitere Möglichkeit, die Teilnehmer darauf aufmerksam zu machen, dass es verschiedene Lernwege zum Erfolg gibt, sind auch kurze Diskussionen und der Erfahrungsaustausch über geeignete Techniken und Strategien, die einzelne Lerner bereits ausprobiert haben. Solche Diskussionen können spontan auftreten oder vom Kursleiter als Nachbearbeitung von Übungen oder in Form von kurzen Fragebogen initiiert werden.

3. La conversación

3.1 *Könnten Sie sich in diesen Situationen angemessen ausdrücken? Antworten Sie mit A (ja), B (nein), C (ich bin nicht sicher).*

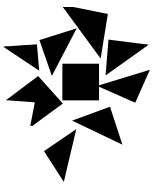
	A	B	C
a) Dem Arzt verschiedene Symptome beschreiben.
b) Ausdrücke verwenden, um jemandem in einem Brief zu danken.
c) Ein Rezept beschreiben, das Sie kennen.
d) Den Kellner um genaue Auskunft über eine Speise bitten.
e) Ihrer Freundin die Spezialität eines Restaurants empfehlen.
f) Einem kranken Freund Mut machen.
g) Einem Freund einen Ratschlag erteilen.
h) Einem spanischen Freund darüber Auskunft geben, was er tun muss, um eine Arbeitsbewilligung in der Schweiz zu erhalten.

3.2 *Trabaje con su compañero:*

- a) Suchen Sie in Übung 3.1. eine Gesprächssituation, die beide gut meistern könnten und schreiben Sie zusammen ein Beispiel.
- b) Jeder soll ein Beispiel wählen, das nur er allein gut lösen kann. Schreiben Sie es auf und lesen Sie es Ihrem Partner vor.
- c) Keiner weiss, wie sich ausdrücken? Versuchen Sie, mit dem Buch irgendeine Lösung zu finden.



Abbildung 5



1. Para mejorar nuestro estudio



Selbstkontrolle

1.1 Was gehört zu Ihren Lerngewohnheiten? Bezeichnen Sie mit einem X bei: A (nie), B (manchmal), C (immer).

- a) Ich kontrolliere, was ich weiss und was nicht.
- b) Ich beantworte Fragen, die den andern gestellt werden, für mich im Kopf.
- c) Beim Lernen eines neuen Wortes stelle ich mir eine Situation vor, in der es vorkommen könnte.
- d) Ich vergleiche mit den andern, was ich selber aufgeschrieben habe.
- e) Ich versuche, den Grund des Fehlers herauszufinden, um ihn möglichst nie wiederholen.
- f) Ich suche zum Lernen für mich: Orte ohne Lärm, Temperatur, etc.
- g) Im Kurs suche ich die Karte.
- h) Wenn Freiräume...

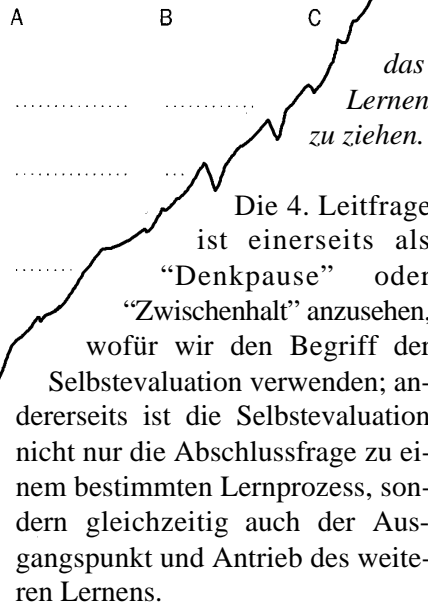


Abbildung 6

**Leitfrage 4
Was/Wieviel habe ich gelernt?**

Didaktisches Lernziel:

Die Teilnehmer lernen zu evaluieren, ob die ausgewählten Lerninhalte und die vorgängig bestimmten Lernziele übereinstimmen; ebenso überprüfen sie die Effizienz der angewandten Lernstrategien. Weiter lernen sie, Rückschlüsse für

a) Was/wieviel habe ich gelernt?

Damit die Teilnehmer selbständig herausfinden können, ob sie das gelernt haben, was sie lernen wollten, muss das Lernmaterial oder der Kursleiter geeignete "Freiräume" für die Selbstevaluation schaffen: regelmäßige Tests, Fragebogen über die sprachlichen Lerninhalte, die behandelt wurden, aber auch Fragebogen über die angewandten Lernstrategien und Techniken.

Bei der Selbstevaluation unterscheiden wir zwei Gesichtspunkte:
- Selbstevaluation der sprachlichen Lernziele und Inhalte: z.B. Grammatikregeln, wissen wie man die

gewünschte Information am Postschalter bekommt, Gebrauch der Vergangenheitstempora. (Abb. 5)
- Selbstevaluation des Lernprozesses und der Lernstrategien: Wie kann ich Vokabeln besser behalten? Was muss ich ändern, damit ich die Übungen zum Hörverstehen besser durchführen kann? Usw. (Abb. 6)

b) War der gewählte Lernweg richtig?

Mit dieser Frage prüfen die Teilnehmer, ob die ausgewählten und angewandten Lerntechniken effizient waren oder ob sie auf der Suche nach einem optimalen persönlichen Lernweg die Akzente neu setzen müssen. Die Lernenden können sich beispielsweise fragen, welche Aktivität ihnen am nützlichsten war: Lesen? Schreiben? Arbeiten mit Hörtexten? Sprechen? Oder sie können Beispiele geben dafür, womit ihnen besonders geholfen war: Auswahl des Wortschatzes, der sie interessiert hat, Vertiefungsübungen, Lerntätigkeiten ausserhalb des Unterrichts, Erklärungen im Grammatikbuch, selbständiges Herleiten von Grammatikregeln, das Wörterbuch, Arbeiten in der Gruppe, die Erklärungen des Kursleiters usw.

c) Wie soll es weitergehen? Muss ich etwas ändern?

Nach einer gewissen Zeit des Lernprozesses sollte der Kursleiter die Teilnehmer auffordern, ihre bei Kursbeginn gesetzten Ziele zu über-



denken. Vielleicht haben sich die Bedürfnisse und Motivationen inzwischen geändert, vielleicht ist es angebracht, dass die Teilnehmer sich auf ihrem Lernweg neu orientieren und eine neue Richtung einschlagen müssen. Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

- Habe ich gelernt, was ich lernen wollte?
- War der Lernweg für mich richtig?
- Was möchte ich noch besser lernen?
- Welches ist mein nächstes Ziel?
- Wie kann ich es erreichen?

Ebenfalls zur Selbstevaluation gehört das Überdenken der sozialen Interaktionen in der Klasse (z.B. Kursleiter-/Teilnehmerrollen, Gruppenarbeit), deren emotiven und affektiven Hintergrund oder auch die Rentabilität von bestimmten Übungstypen. Solche Aspekte sollten offen mit der Klasse von Zeit zu Zeit thematisiert werden, sei es spontan in Form von Kurzdiskussionen oder speziell erarbeiteten Fragebögen.

Die vier soeben besprochenen Leitfragen können individuellen Lern- und Lehrbedürfnissen angepasst werden und sind daher als Orientierungshilfe zu verstehen, um die anfangs geforderten Postulate **Autonomie, Selbstverantwortung, Partizipation, Transparenz und Differenzierung** im traditionellen Klassenunterricht zu realisieren.

Um die Autonomisierung der Lernenden auf der Grundlage dieser Schlüsselqualifikationen umfassend

und integral im Laufe des Fremdspracherwerbs zu verwirklichen, müssen die Übungen und Lernsituationen entsprechend angelegt und strukturiert werden.

Die nachfolgende Liste von möglichen Lernen-zu-lernen-Übungen für den traditionellen Klassenunterricht folgt keinen spezifischen Auswahlkriterien; sie ist lediglich eine unvollständige Zusammenstellung von

realisierbaren Aktivitäten, gruppiert nach drei Aspekten: die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen), Einsicht in die Sprache als formales System und Überlegungen zum eigenen Lernprozess.

Zu den kursiv gekennzeichneten Übungstypen sind Beispiele von Sprachlehrmitteln *Eurolingua* der Klubschulen beigelegt (Abb. 7a/b,

¿Doña Rosa, o la señora López?

¿Y hoy, qué vamos a hacer?

Kennen Sie Don Fernando?
Wie man Leute korrekt anredet und wie man Unklarheiten beseitigt

1. ¿Cómo se dirigen los españoles unos a otros?

Wer will mit wem sprechen?
a) Betrachten Sie das Bild:

CON LA SEÑORA FLORES, POR FAVOR; DE PARTE DE ANA BARREIROS. ¿SEÑORA FLORES? LA SEÑORA BARREIROS.

CON DOÑA JOSEFA MOLINA, SOY CARLOS AGUILAR. SEÑORA MOLINA; EL SEÑOR AGUILAR AL TELEFONO.

POR FAVOR, ¿LEEN JUAN MONTOYA? SOY ANA MONTOYA. SEÑOR MONTOYA, LA SEÑORITA MONTOYA AL TELEFONO.

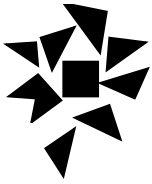
¿EL SEÑOR ANGUITA, POR FAVOR? SOY MANUEL AGREDA. DON FELIPE, EL SEÑOR AGREDA AL TELEFONO.

¿LA SEÑORITA BOSQUE? SEÑORITA BOSQUE; AL TELEFONO.

2. Verbinden Sie nun die Personen:

Ana Barreiros	Josefina Molina
Ana Montoya	Felipe Anguita
Carlos Aguilar	Esperanza Bosque
Manuel Agreda	Carmen Flores
Fernando Bosque	Juan Montoya

Abbildung 7a



Lernstrategien-Training zu den vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben)			
Hörverstehen	Mündlicher Ausdruck	Leseverstehen	Schriftlicher Ausdruck
<ul style="list-style-type: none"> - Selektives Verstehen - Globales Verstehen - Techniken zur Überbrückung von Verstehenslücken - Einem Hörtext gezielt Informationen entnehmen - Strategien zur Kontrolle des Hörverstehens - usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transfer und Anwendung von Strategien der Muttersprache - Verständniskontrolle - Struktur- und Wortschatzlücken beim Sprechen überwinden - usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen anstellen über den Inhalt eines Textes (anhand von Titeln, Bildern, Textfragmenten usw.) - Techniken zum globalen/ selektiven Textverstehen - Bedeutungsableitung einzelner Wörter vom Kontext - Auffinden von spezifischen Textinformationen - usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau von Texten - Erkennen und Interpretieren von diskursiven Textelementen - Identifizierung und Korrektur von Fehlern - Einen Text mit Hilfe von Notizen erarbeiten - usw.
Überlegungen zur Sprache als formales System		Überlegungen zum eigenen Lernprozess	
<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die Sprache als formales System - <i>Hypothese, Formulierung und Überprüfung von Grammatikregeln</i> (Abb. 7a, 7b) - Formale Analogien ableiten und diese auf unbekannte zielsprachige Inhalte übertragen - Wortverwandtschaften erkennen - <i>Was ist Grammatik und wie lernt man die Regeln am besten?</i> (Abb. 8a, 8b) - Textgrammatische Zusammenhänge erkennen - Besonderheiten der Fremdsprache mit der Muttersprache vergleichen - usw. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identifizierung und Korrektur von Fehlern - Gedächtnisstrategien fördern und Techniken entwickeln - Auswahl und Memorisierung von Wörtern - Wortschatz üben mit Wortlisten/Kärtchen/ Lückentexten/ Bildern/Diagrammen - Selbstevaluation des Lernprozesses/der Lerninhalte/des Lernverhaltens - Verschiedene Lernstrategien kennenlernen und Lerntips formulieren - Systematisch erstellte Notizen als Lernhilfen einsetzen - Wörter aus dem Kontext erschliessen (Wortebene/Satzebene/ Textebene) - usw. 	

1. **c) Füllen Sie diese Tabelle mit den Anreden aus, die die Telefonistin verwendet:**

Tratamiento+Nombre	Tratamiento+Apellido	Tratamiento+Nombre+Apellido
<i>Don Felipe</i>	<i>La señora Flores</i>	<i>D. Juan Montoya</i>
.....
.....

Wissen Sie noch, was wir über **al (a + el)** gesagt haben? (Einheit 7, Übung 1.4b)

2. Busque la regla Können die verschiedenen Anredeformeln beliebig gebraucht werden oder gibt es Regeln? Wenn ja, können Sie solche formulieren?

Doña Marta
Regeln

Abbildung 7b



8 a/b).

5. Ist die Förderung der Autonomie der Teilnehmer ein Zeitverlust, bei dem die Teilnehmer nichts lernen, oder fördern die Lernen-zu-lernen-Übungen die kommunikative Kompetenz der Lernenden?

Je autonomer und somit unabhängiger ein Kursteilnehmer in der Organisation seines Lernprozesses ist, desto effizienter ist sein Lernen; je effizienter sein Lernprozess, desto erfolgreicher ist wiederum sein Lernresultat, und dies steigert natürlich seine Motivation. Und die Motivation ist die Antriebskraft für alles menschliche Tun. Folgerichtig abgeleitet heisst dies, dass wir uns nicht fragen sollten, wie man die Motivation der Lernenden fördern könnte, sondern vielmehr, wie die Autonomie der Teilnehmer im Lernprozess gesteigert werden kann. Die vier genannten Leitfragen sind eine Möglichkeit von vielen Förderungsmassnahmen in diesem Sinne. Die Thematisierung und Beantwortung der vier Leitfragen, sei es durch Kurzdiskussionen mit der Klasse oder entsprechende Lernen-zu-lernen-Übungen, fördert das Bewusstsein der Lernenden bezüglich der Sprache als formales System und der Sprache als Kommunikationsmittel sowie bezüglich der eingesetzten Lernstrategien zur Erreichung der gesetzten Ziele. Je

Ah, la grammatica...!

Sie reden über Grammatik: wie sie Ihnen beim Sprachenlernen nützlich sein kann und wie Sie sie am besten lernen und üben.

1. Che cos'è la grammatica

1.1 Was finden Sie unter dem Stichwort "Grammatica" im Inhaltsverzeichnis dieses Ciclo?

1.2 Ihr 10-jähriges Nachbarskind möchte wissen, was "Grammatik" genau bedeutet. Versuchen Sie in kleinen Gruppen, auf deutsch eine Erklärung zu finden.

1.3 Vergleichen Sie Ihre Erklärung mit derjenigen im *Libro di Consultazione*.

2. Che cosa ne pensate della grammatica?

2.1 Diskutieren Sie die folgenden Punkte in kleinen Gruppen, und notieren Sie die gemachten Äusserungen.

a) Erinnern Sie sich noch an den Sprachunterricht Ihrer Schulzeit? Wurde die Grammatik ähnlich wie in EUROLINGUA präsentiert?

b) Gibt es in der italienischen Grammatik Elemente, die Ihnen grosse Schwierigkeiten bereiten? Haben Sie eine Ahnung, weshalb?

c) Machen Sie keine Fehler mehr, nachdem der Kursleiter Ihnen eine Regel erklärt hat?

2.2 Lesen Sie den Text über Grammatik auf der folgenden Seite, und sagen Sie anschliessend, ob die untenstehenden Aussagen richtig oder falsch sind.

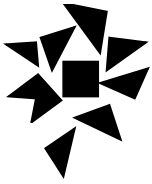
	vero	falso
1. Tutti gli studenti odiano la grammatica.
2. In tutte le lingue il plurale dei nomi si forma nello stesso modo.
3. Gli studenti, quando conoscono una regola, non fanno più errori.
4. Identificare gli errori che facciamo aiuta a fissare la regola.

Abbildung 8a

grösser das Wissen der Lernenden über die Zielsprache und je höher deren Lernkompetenz, desto effizienter und schneller wächst auch die kommunikative Kompetenz in

der Fremdsprache. Denn es gibt keinen Unterschied zwischen dem „Lernen zu lernen“ und lernen, sich in und mit der Fremdsprache zurechtzufinden.

„Lernen zu lernen“ heisst, lernen zu kommunizieren.



LA GRAMMATICA

Per alcune persone la grammatica, associata a ricordi scolastici non sempre positivi, è qualcosa di noioso, faticoso, poco stimolante o anche inutile. Spesso si sente dire "Odio la grammatica!". Altre persone invece amano la grammatica, si divertono, provano piacere e soddisfazione a lavorare con le regole che sono qualcosa di concreto da imparare: conoscerle dà sicurezza.

Quando si studia la grammatica di una lingua si vede in che cosa la lingua straniera è simile o diversa dalla lingua materna. Nella maggior parte delle lingue europee gli elementi di base sono gli stessi: ci sono i nomi, i verbi, gli aggettivi... Diverse sono in genere le regole per formare le parole (ad esempio per formare il plurale dei nomi), le regole per formare le frasi (ad esempio dove mettere il non per formare una frase negativa), ecc.

Nessuno di noi impara una regola una volta per tutte. Quando conosciamo una regola cominciamo a usarla: all'inizio continuiamo a fare errori poi, lentamente, la regola diventa più chiara e si fissa nella mente. Quando ci accorgiamo degli errori che facciamo siamo sulla strada buona. Se siamo capaci di correggerci da soli, vuol dire che abbiamo imparato la regola e sappiamo usarla. Quello che ci manca è la pratica.

scolastico : di scuola
lingua materna: Muttersprache

2.3 *Vergleichen Sie Ihre Aussagen von 2.1 mit dem gelesenen Text. Fällt es Ihnen nun leichter, über Grammatik zu sprechen? Wurden einige Ihrer Fragen beantwortet? Sprechen Sie in der Klasse darüber.*

3. Le regole e gli esercizi

3.1 *Was hat Ihnen am besten geholfen, Grammatikregeln zu entdecken und zu verstehen? Schreiben Sie die für Sie wichtigsten Punkte auf.*

- im Libro di Consultazione nachschlagen
- mit den anderen Kursteilnehmern diskutieren
- mit Ihrer Muttersprache vergleichen
- ...

3.2 *Vergleichen und diskutieren Sie nun Ihre Listen in kleinen Gruppen.*

Bibliographie

BROOKFIELD, S.(1985): *Self-Directed Learning from Theory to Practice*, Jossey-Bass Inc., San Francisco

CEMBALO, M. / HOLEC, H.(1973): "*Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie*", *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Nancy

Concept General pour Eurolingua (1987): Office de Coordination des Ecoles-Club, Zürich

DICKINSON Leslie (1992): *Learner training for language learning*, Authentik Language Learning Resources, Dublin, 1992.
DUDA Richard, RILEY Philip (1990): *Learning Styles*, Presse Universitaires de Nancy

Eurolingua (1992)(Beispiele aus verschiedenen Sprachen, Zyklen 1-12, Referenzbuch), Koordinationsstelle der Klubschulen, Zürich

General Basic Concept: The Contents of Eurolingua (1987) Coordination Office of the Club Schools, Zürich

HOLEC H. (1990): "*L'autonomisation de l'apprenant. Une solution possible au problème posé pour l'hétérogénéité des groupes*", Journées romandes de Formation Permanentes

LITTLE David (1991): *Learner autonomy; definitions, issues and problems*, Authentik Language Learning Resources, Dublin

NUNAN David (1989): *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge

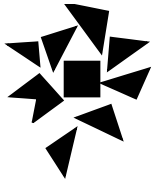
NUNAN David (1991): *Language teaching methodology*, Prentice Hall International, London

Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes (1988): Edition complète, Conseil de l'Europe, Volume I : Contenu et portée / Volume II: Niveaux

OXFORD Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies*, Newbury House Publishers, New York

WENDEN A. / RUBIN J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, London

Abbildung 8b



Publicità Migros



Eurolingua

Das **Eurolingua**-Sprachlernsystem ist ein Lehrmittel für die Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch.

EUROLINGUA umfasst für jede der fünf Sprachen 288 Einheiten. Diese sind in 12 Bände oder "Zyklen" zu je 24 **Einheiten** aufgeteilt. Eine Einheit entspricht im allgemeinen einer Lektion. Die 12 Zyklen werden durch folgendes Material ergänzt: ein **Referenzbuch**, das eine anschauliche und übersichtliche Zusammenfassung der Grammatik und der Kommunikationsstrukturen beinhaltet sowie Hinweise gibt, wie man eine Sprache lernen kann; **Kassetten/CDs**; **Tests** und ein **Kursleiterordner**.

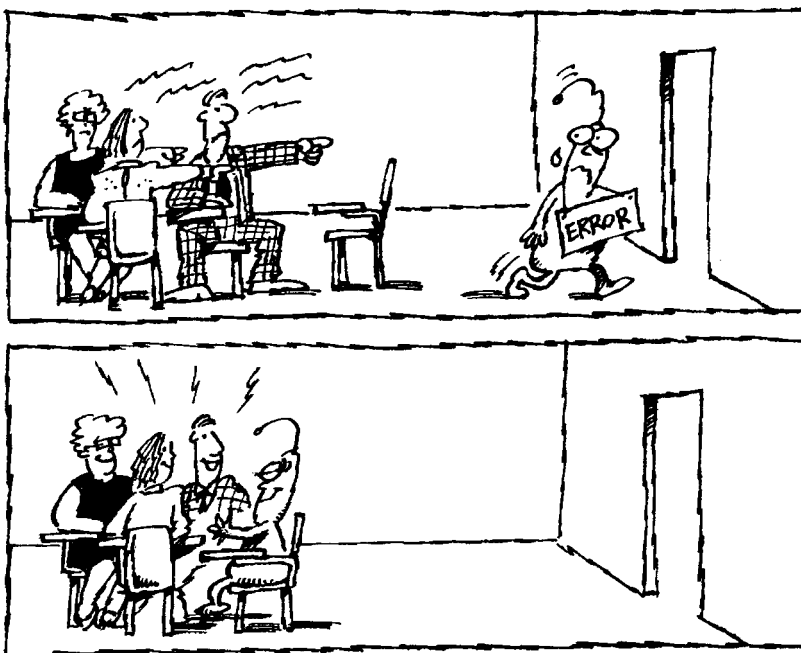
Das EUROLINGUA-Sprachlernsystem ist das Resultat der Bemühungen der Klubschulen, den Sprachunterricht ständig zu entwickeln und zu verbessern.

Gesamtleitung des EUROLINGUA-Projektes: Mike Makosch, Daniel Witzig

Koordination des EUROLINGUA-Projektes: Peter N. Holland, Peter Kleger, Luisa Märki, Fritz Schelling, Ursula Tausch

Didaktische Beratung: Daniel Coste, Anthony Fitzpatrick, Henri Holec, Ernesto Martín Peris, Jan Van Ek

Ein Hauptmerkmal von EUROLINGUA ist die Synthese von Sprache als formales System, von Sprache als Kommunikation und Sprache aus



soziokultureller Sicht. Diese Sichtweise resultiert aus den zwei folgenden Spannungsfeldern:

- zwischen individuellen, mündigen, erwachsenen Teilnehmern einerseits und deren Bedürfnis nach systematischem, effizientem Lernen andererseits;
- zwischen lebendigem, faszinierendem, kreativem Gebrauch von Sprachen einerseits und den formalen, regelmässigen Charakteristiken dieser Sprache andererseits.

Das formale System der Sprache bezeichnet nicht nur deren morphosyntaktische Beschreibung, sondern es ist zu verstehen als Ausdruck und Teil der Kultur eines Landes und widerspiegelt die Denkweise seiner Bewohner. Daraus resultierten

auch, dass die Vermittlung soziokultureller Inhalte nicht Gegenstand privater Beliebigkeit sein darf, sondern die Integration der Lernenden im Sprachlernprozess ermöglichen sollte.



Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée.

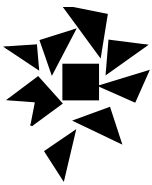
Francis Yaiche

*L'autonomie retrouvée ... l'avions-nous perdue ?
Dans cette interview que Francis Yaiche accorde à
Babylonia on découvre qu'à travers les simulations globales et toute pratique didactique mettant en jeu la responsabilité, la créativité, les besoins -et par là la motivation de l'apprenant- on débouche sur une conquête de l'autonomie. Pour les apprenants; pour les enseignants aussi! Les premiers y ont l'avantage de construire un itinéraire de groupe et leur évolution individuelle dans la réalité d'une classe de langues; les seconds, devant gérer cette construction au sens des nécessités et des objectifs à atteindre, peuvent y jouer pleinement leur rôle et l'enrichir par rapport à ce qui leur est demandé dans une classe traditionnelle: L'autonomie est à conquérir.*

Francis Yaiche a soutenu en 1993 une thèse de Doctorat à la Sorbonne intitulée: Les simulations globales. Ancien directeur adjoint du BELC, il est aujourd'hui directeur de l'Institut Supérieur de Pédagogie et maître de conférences en sciences de l'éducation.

Babylonia: *Quelques mots tout d'abord pour expliquer ce que sont les simulations globales, leur apparition dans le ciel de la didactique des langues, leurs développements récents et leurs perspectives d'avenir...*

Francis Yaiche: Comme l'expression l'indique, une "simulation globale" consiste à simuler des univers - que les adolescents d'aujourd'hui, férus de jeux de rôles de type "Donjons et Dragons", Game-Boy ou Nintendo appellent des "mondes" - et que nous, nous appelons plus prosaïquement des "lieux-thèmes". Le premier lieu-thème que nous ayons exploré au B.E.L.C.¹ dans les années 70, fut celui de l'île: il s'agissait alors de proposer à un groupe d'apprenants (de français langue étrangère ou en formation de formateurs) de débarquer par la force de l'imaginaire et de la créativité sur une île ou sur un archipel d'îles, un peu à la manière des enfants de "Sa Majesté des Mouches" ou de Robinson Crusoé, d'investir ce lieu, de le décrire et d'en recenser toutes les ressources et particularités, de nommer les lieux, d'organiser la vie sur l'île, bref de s'y établir pour y vivre, le temps de la classe (et parfois au-delà), une nouvelle vie en transitant par une identité fictive.



***...la véritable
autonomisation des
élèves passe par leur
affranchissement vis-
à-vis du détenteur de
la connaissance et par
la capacité des
apprenants à générer
eux-mêmes des
propositions d'accès
aux savoirs.***

B.: Et après "Iles", de nombreux autres lieux-thèmes ont été expérimentés...

F.Y.: Oh, plus qu'expérimentés, installés, car au jour d'aujourd'hui c'est toute une gamme de simulations qui est à disposition des enseignants de langues: des simulations "généralistes" pour un enseignement général de la langue comme "l'Immeuble", "le Village", "le Cirque", "la Croisière", "l'Expédition", etc. mais aussi et surtout des simulations "spécifiques" pour un enseignement de langues de spécialité comme "l'Hôtel" (pour le français de l'hôtellerie et du tourisme), "l'Entreprise" (pour le français des affaires), "l'Hôpital" (pour le français de la médecine), "la Conférence Internationale" (pour le français comme langue diplomatique), etc². Ces dernières simulations sont, pour l'instant, moins connues que "l'Immeuble" ou "le Village" mais leur succès actuel laisse augurer un développement important des simulations dites "sur objectifs spécifiques" ou encore "professionnelles". Quant aux perspectives d'avenir, elles sont prometteuses: des expérimentations sont tentées dans des cadres encore inexplorés et de nouveaux canevas d'invention voient le jour. Pour mémoire je n'en citerai que deux: "L'Autre Planète", simulation engagée dans une perspective interdisciplinaire de sciences et de techniques; et la simulation historique, calée sur l'étude de documents, par exemple ceux réunis par Emmanuel Leroy Ladurie dans "Montaillou, village occitan" ou ceux possédés sur les révoltés du Bounty.

B.: Et toutes les activités de classe se situent donc sur le lieu-thème; que ce soient les activités d'expression écrite, d'expression orale, de jeux de rôles, de grammaire, de civilisation ?

F.Y.: Exactement. Il s'agit de faire passer par le crible de la fiction toutes ces activités ordinairement faites de façon atomisée dans la classe traditionnelle; et de les

convoquer sur le lieu-thème pour les chaîner les unes aux autres et ainsi donner à chacune un lien, une épaisseur, une histoire, une logique, un sens également, celui de la construction collective d'un projet, en l'oc-

currence la construction d'un monde où chacun a sa place, une place qu'il va pouvoir lui-même définir et éventuellement négocier avec le reste du groupe. Car là se situe la deuxième idée forte des simulations globales: la prise d'identités fictives par les apprenants qui, de la sorte, vont pouvoir élaborer également un travail de construction ou de reconstruction identitaire et par là-même opérer une réflexion douce sur ce qu'ils sont et ce qu'ils voudraient être ou ne pas être et peut-être même bénéficier d'une forme de "catharsis" de leurs purgations personnelles et sociales. Inutile de souligner qu'il y a là une démarche singulière, qui peut effrayer certains enseignants mais qui a le grand mérite de permettre d'aborder dans la classe la question du rôle, question pour laquelle n'existe aucune forme d'approche ou d'apprentissage alors qu'elle est au coeur même du fonctionnement de nos sociétés et que sa maîtrise est la clé d'un épanouissement professionnel et personnel. Sans doute l'école n'a-t-elle pas pour mission de faire accomplir un travail psychanalytique aux élèves, mais sans doute aussi a-t-elle pour devoir de permettre à ces mêmes élèves de mieux se connaître et de mieux approcher et définir ce qu'ils souhaiteraient être, car cette connaissance de soi est toujours la condition d'une plus grande autonomie et d'une meilleure maîtrise de son rôle social.

B.: L'on retrouve toujours, pour toutes ces simulations, les mêmes principes de construction ?

F.Y.: Absolument. Tout d'abord installer le décor; puis composer les identités fictives; et enfin faire intervenir les événements de la vie ordinaire du lieu-thème dans ses habitudes, ses rituels, ses routines; interactions classiques brusquement entrecoupées d'incidents de parcours qu'on aura eu soin de programmer avec ou sans les



***Il faut cesser de penser
l'enseignant comme
étant un être investi
d'une mission
sacrificielle, celle de
nourrir des élèves
comme le ferait la
maman-oiseau avec ses
petits oisillons piaillant
dans le nid où ils sont
confinés. Si les "élèves
sont à "élever", c'est
aussi bien à un niveau
d'éducation et
d'instruction qu'à un
niveau
d'autonomisation.***

apprenants. Ce type de déroulement d'invention de "mondes" a déjà en soi quelque chose d'édifiant pour des élèves qui peuvent de la sorte approcher le fonctionnement de la réalité: des chaînes d'actions et d'interactions prévisibles auxquelles on peut se préparer, rompues par des incidents auxquels seule peut répondre la capacité d'improviser. Ils auront pu découvrir également que la réalité est parfois étonnante, qu'elle n'est pas forcément réaliste ou conforme à ce que l'on pouvait en attendre - craindre ou espérer - et qu'un destin n'est jamais défini une fois pour toutes, gravé dans la pierre mais qu'il est susceptible de modifications, bonnes ou mauvaises, du fait de coups du sort bien sûr mais aussi du fait de la volonté d'un individu d'inverser le cours de son histoire, de résister au fatalisme ou au découragement. La prise en compte de cette part d'impondérable de la vie quotidienne est bien sûr une bonne leçon de choses et une garantie qu'une réflexion aura été menée par l'apprenant sur la nécessité qu'il a de s'autonomiser pour affronter des situations où il devra se débrouiller tout seul et avec les moyens du bord.

B.: Justement, à propos de moyens, quid de la grammaire dans tout cela? Car enfin on imagine mal ces élèves que vous embarquez pour un voyage pour Cythère ou pour une aventure d'Arche perdue ou pour un roman policier urbain ou rural faire de la grammaire!

F.Y.: Vous avez raison, cela n'est pas facile... et vous conviendrez avec moi que ce n'est jamais très facile à faire passer. Mais les enseignants qui pratiquent la simulation globale prouvent, quant à eux, que cela n'est pas impossible. Il s'agit en fait de motivation de la part de l'enseignant, de volonté de ne pas perdre de vue les objectifs pédagogiques, de clarté du contrat de classe. A partir de là, faire vivre en bonne harmonie le couple inventer et apprendre ne relève pas d'une résolution de

quadrature de cercle mais de motivation et d'expérience... D'ailleurs, une enseignante du Tessin, Mireille Venturelli, l'a bien compris en inventant pour les besoins de sa cause et de celle du programme, une "île grammaticale". Sur cette île vit un sphynx ou une sphynge qui permet la découverte et la progression sur l'île à partir de réponses données à des énigmes... grammaticales ou à partir de la réussite à des épreuves... de

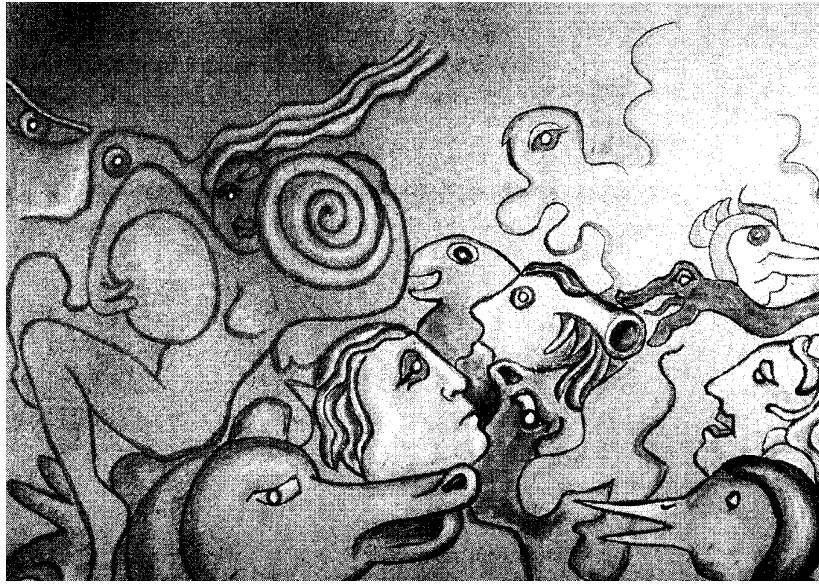
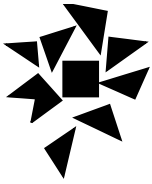
grammaire. Une progression dans le territoire de l'aventure calée et autorisée par une progression grammaticale.

B.: Mais n'est-il pas gênant que l'enseignant prenne lui aussi une identité fictive?

F.Y.: Si, sans aucun doute; car on ne peut pas être sur un fil et se voir sur ce fil, et l'enseignant a besoin de toute son énergie, de toute son attention et de toute sa distance de pédagogue pour rester en maîtrise du canevas d'invention et en médiation entre la réalité et le modèle construit. Mais dans le cas du Sphynx, il en va tout autrement puisque là l'enseignant n'est pas doté d'une véritable identité fictive pourvue d'une épaisseur biographique et d'un rôle social. Il a plutôt un rôle de gardien et une nature et une fonction... grammaticales!

B.: L'enseignant-sphynx, voilà qui est singulier, presque paradoxal, surtout si l'on considère que l'enseignant n'est pas là pour "délivrer", de temps en temps une parole, qui plus est énigmatique, mais bien pour apporter des réponses, des connaissances, une substance.

F.Y.: Tout d'abord, entendons-nous bien. L'"enseignant-sphynx" de l'île grammaticale qui pourrait être dans un "village" devin ou sorcier, dans un "immeuble" vieux sage ou gardien ancestral - a bien d'autres rôles dans la simulation et la variété de ces rôles pédagogiques plaide d'ailleurs pour qu'il résiste à la tentation - forte parfois



- de prendre une identité fictive: le rôle d'expert tout d'abord, expert en son ou ses domaines (en l'occurrence

la langue, la civilisation mais aussi le canevas d'invention); ensuite les rôles d'animateur, de modèle et de médiateur et enfin celui de personne-ressource. Mais il me paraît important de faire valoir que la simulation globale, et sans doute parce qu'elle permet à l'enseignant de faire jouer la totalité des dimensions qui devraient être celles d'un pédagogue, place l'enseignant dans une position d'organisateur de l'accès au savoir. Il faut voir fonctionner une simulation globale pour se rendre compte que l'enseignant ne chôme pas. Il est notamment fréquemment requis, sollicité, consulté, pour corriger une production écrite personnelle que l'on veut sans faute parce qu'elle est susceptible de figurer dans le "grand roman" que la classe élabore à partir de la vie du groupe sur le lieu-thème; il sera sollicité aussi pour aider à trouver ou pour donner un mot, une forme ou une règle, au moment exact où l'apprenant en a véritablement besoin - et on peut parier alors que ce besoin, surtout s'il apparaît à nouveau "en situation", permettra une meilleure mémorisation-intégration. L'élève aura été l'acteur de la construction de sa propre connaissance. Mais si l'enseignant animant une simulation globale ne chôme pas, ce n'est pas tant parce qu'il est en position d'être toujours sollicité que parce qu'il a installé dans sa classe une véritable machine à produire des interactions, des activités, des jeux, des exercices écrits ou oraux. Et l'imagination des élèves - qui constituent en réalité les engrenages de cette machine - n'a pratiquement pas de limites. Une fois mise en place et lancée la simulation ne s'arrête plus et l'enseignant a alors intérêt à être vigilant, disponible et vif s'il ne veut pas risquer d'être laissé loin derrière, totalement dépassé par les événements. Et de fait, la simulation n'a aucune raison de s'arrêter car "c'est la vie qui passe" pour reprendre la belle formule de Flaubert à propos de "l'Education Sentimentale", taxée d'être un

roman où rien ne se passe. On se rend compte alors que la véritable autonomisation des élèves passe par leur af-

franchissement vis-à-vis du détenteur de la connaissance et par la capacité des apprenants à générer eux-mêmes des propositions d'accès aux savoirs.

B.: Mais à quoi servira donc l'enseignant si l'élève devient autonome?

F.Y.: Il faut cesser de penser l'enseignant comme étant un être investi d'une mission sacrificielle, celle de nourrir des élèves comme le ferait la maman-oiseau avec ses petits oisillons piaillant dans le nid où ils sont confinés. Si les "élèves" sont à "élever", c'est aussi bien à un niveau d'éducation et d'instruction qu'à un niveau d'autonomisation. Or, on se rend compte que la plupart des méthodologies actuelles perpétuent le mode homéostatique complémentaire et engagent l'apprenant dans une dépendance dont il lui est d'autant plus difficile de sortir que l'enseignant peut se complaire dans cette situation, et ce, pour des motifs très différents: la peur de voir "ses" élèves échouer et parfois se faire mal; la peur de se voir déposséder de son pouvoir et donc de son rôle; la peur de devoir entrer dans une nouvelle définition de la relation, à savoir une relation de plus en plus symétrique, de moins en moins dépendante, etc. Parallèlement, l'élève peut, lui aussi, refuser l'effort qui lui est demandé par l'enseignant soucieux de l'élever vers une plus grande autonomie, et il peut préférer rester dans une situation où tout lui sera préparé, pré-construit, pré-mâché.

B.: La loi du moindre effort?

F.Y.: Oui, ce que l'on peut comprendre, car après tout on peut avoir des raisons de s'économiser - notamment pour mieux et plus se dépenser ailleurs - de ne pas se fatiguer



outré mesure et de laisser les autres travailler pour vous. Et c'est bien mal préparer les futurs citoyens aux lois de la vie active. Mais re-

refuser l'autonomie peut être aussi le refus de changer, de grandir, d'entrer dans le monde des adultes comme le petit garçon du " Tambour " de Gunther Grass ou les jumeaux du " Grand Cahier " d'Agota Krystof. La peur de l'autonomie est alors souvent à chercher dans la peur de ne plus être le même pour les autres et dans un sentiment de trahison que l'enfant peut éprouver vis-à-vis de sa maman et de son papa desquels il devrait alors se détacher, désimplication dont il sent confusément qu'elle risque de bouleverser la donne familiale, les parents devenant alors- si autonomisation il y a - de moins en moins utiles...

B.: C'est donc tout le " système " qui doit être partie prenante dans le processus d'autonomisation?

F.Y.: Toutes les parties du système, oui, vous avez raison. Et la difficulté de la position de l'enseignant, c'est qu'il est à la fois en situation de complémentarité vis-à-vis de l'élève (relation oedipienne maternelle) et qu'il doit aussi se situer dans une perspective de recherche de symétrie (relation oedipienne paternelle), qui est celle de tout affranchissement de l'élève vis-à-vis du maître.

B.: Et c'est là que le bât blesse...

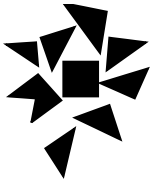
F.Y.: Oui et cela est bien naturel. Certains enseignants se sentent menacés dans leur autorité par les méthodologies favorisant le travail autonome. Et il n'est qu'à d'observer ce qui peut parfois se passer dans certaines classes pour comprendre que les fantasmes des enseignants sont des réalités avec lesquelles il faut compter si l'on veut faire avancer la pratique de l'autonomie. Je ne parlerai

pas ici de ces enseignants qui verrouillent la question en faisant du cours magistral - et parfois avec ta-

lent - dépossédant totalement l'élève a priori de toute connaissance ou lui déniaient en tout cas le droit d'être acteur ou interlocuteur de la construction de cette connaissance. Le principe pédagogique est celui des vases communicants: je sais tout, vous ne savez rien; je donne, recevez; écoutez, je parle... Je souhaite seulement évoquer ces enseignants qui, en toute bonne foi, essaient de recourir à des approches communicatives et à une pédagogie de l'autonomisation et qui, dans le même temps, sont incapables de laisser parler un élève sans lui couper la parole, sont incapables d'accepter une bonne réponse à une question qu'ils ont posée et s'ingénient alors à faire suivre cette première question d'une question plus difficile, à laquelle l'élève ne saura pas répondre, l'enseignant conservant de la sorte la supériorité intellectuelle.

B.: Position haute, position basse, comme dans la Rome antique...

F.Y.: Oui, ou comme dans le jeu d'acteurs de la commedia dell'arte, ou comme dans les typologies relationnelles proposées par les psychanalystes de l'école de Palo Alto! Mais chez les uns comme chez les autres on insiste bien sur la nécessité que ces positions ne soient pas fixes, qu'elles puissent se renverser dans un jeu de balances, que le fort devienne le faible et vice-versa, que le maître puisse jouer le/au serviteur, que les parents acceptent d'être enfants (l'inverse se produisant naturellement dans les jeux d'enfants recourant à la simulation et au jeu de rôle), que l'enseignant accepte d'être parfois l'élève de son élève. Et il ne faut pas voir là une simple formule. Si l'on veut prendre en compte véritablement la problématique de l'autonomie, on ne peut pas ignorer



***La prise en compte de
cette part
d'impondérable de la
vie quotidienne est
bien sûr une bonne
leçon de choses et une
garantie qu'une
réflexion aura été
menée par l'apprenant
sur la nécessité qu'il a
à s'autonomiser pour
affronter des
situations où il devra
se débrouiller tout seul
et avec les moyens du
bord.***

que l'origine la plus fréquente des schismes relationnels se trouve dans le fait que l'un des membres du couple refuse à l'autre la possibilité de changer la définition de la relation et lui interdit - le plus souvent implicitement et inconsciemment - d'évoluer vers une autre relation. C'est le cas classique des parents en conflit avec leurs enfants (position basse et complémentaire), devenus adolescents, lesquels donc revendiquent alors une autre considération, une autre relation (position haute et symétrique). C'est le cas aussi des enseignants qui entendent conserver les élèves en état de parfaite dépendance et qui ne peuvent se faire à l'idée de partager, pas même de déléguer, une parcelle de leur pouvoir. En réalité, il faut bien comprendre qu'autonomie ne signifie pas indépendance, liberté absolue ou anarchie. Car nous sommes toujours en situation d'interdépendance étroite avec les autres, ce qui nous oblige à prendre en considération leur propre désir d'autonomie. Dans une simulation globale, l'autonomie se manifeste par des projets personnels d'élèves (essentiellement des productions écrites, mais aussi des réalisations plastiques ou artistiques) menés à partir et au travers d'une pédagogie différenciée installée par l'enseignant. Mais il est clair que ces projets individuels s'articulent au projet de la classe et s'y imbriquent comme les pièces d'un puzzle, (en général parvenir à une production romanesque, audio-visuelle ou théâtrale). Et c'est la réussite de ce puzzle qui donnera un sens aux différents projets personnels dont la mise en cohérence est assurée par l'enseignant. On comprendra mieux à partir de là à quel point son rôle est alors complexe et fondamental, puisqu'il est tout à la fois le concepteur-démiurge, par le fait qu'il détient la connaissance et l'expertise du canevas d'invention, le guide prévenant ou guérissant les multiples dérapages possibles (psychodramatiques notamment) et le veilleur assurant la qualité du produit fini, présenté ou représenté.

B.: En somme, la simulation globale serait "la" solution!

F.Y.: (Eclat de rire). Bien sûr que non! Elle ne peut résoudre toute la misère pédagogique du monde...Ce n'est pas la méthode "qui lave plus blanc". Et si l'enseignant a décidé a priori que les approches communicatives, la créativité, la pédagogie de projet, l'autonomisation des apprenants, étaient de très bonnes

choses, sans doute, mais pour les élèves des autres, vous conviendrez qu'il n'est pas dans les meilleures dispositions pour que cela réussisse le jour où il se décide enfin à se jeter à l'eau, par souci de ne pas être pris pour un enseignant rétrograde, pour voir si "ça" fonctionne et, plus certainement encore, pour se conforter dans l'idée que "ça" ne fonctionne pas et qu'il avait bien raison d'être méfiant... Démonstration est faite que "ses" élèves sont différents des autres. Conclusion est établie que les simulations globales ne sont que des vaticinations de méthodologues créatifs à côté de la réalité des classes...

B.: On ne va pas se quitter sur une note aussi amère et qui fleure le "faux constat" !

F.Y.: J'espère que non! Et il faut affirmer que les simulations globales "marchent" d'une façon formidable, voire jubilatoire, dès lors que l'enseignant s'est donné les moyens pédagogiques, psychologiques, matériels, institutionnels, pour que cela réussisse; et mon grenier est plein de productions de classes de grande qualité que des collègues m'envoient du monde entier en petit signe amical et pour me dire: "Voilà le résultat. Pas mal, non? Toutefois, je n'ai pas fait telle et telle activité de la façon indiquée. J'ai procédé d'une autre façon et, pour ma classe, cela fonctionne mieux!" De tels messages sont évidemment très précieux car ils permettent d'élargir le panel de techniques utilisées et de rendre l'instrument moins dogmatique, moins prescriptif, plus



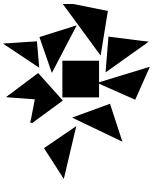
souple. Une anecdote peut-être pour finir et pour illustrer ces propos. Un enseignant suisse ayant découvert par hasard dans une librairie la simulation “l’Immeuble” proposa à l’une de ses classes d’en faire l’expérience. Mais quand les adolescents apprirent qu’il était question de vivre dans le même immeuble, ils manifestèrent ouvertement leur opposition. On ne les ferait pas habiter ensemble! Fallait-il donc abandonner le projet? Non! On chercha donc une solution: pourquoi ne pas plutôt proposer d’habiter le même quartier ou la même rue? Décision fut prise. La simulation “ La Rue “ était née.

L’autonomie, c’est aussi l’autonomie de l’enseignant par rapport à ses modèles.

Notes

¹ Le B.E.L.C.- Bureau d’Etudes pour les Langues et les Cultures - dont Francis Yaiche fut le directeur-adjoint jusqu’en Octobre 1993 - est aujourd’hui installé à Sèvres.

² Toutes ces simulations ont fait l’objet de publications (“L’Immeuble”, “le Cirque” chez Hachette; “Iles” au B.E.L.C.) ou sont en projet de publication (chez Hachette ou au C.I.E.P.). En tout état de cause, tous ces canevas d’invention ont été rassemblés dans la première partie de la thèse soutenue par Francis Yaiche (“Les Simulations Globales”- Sorbonne Paris III-1993.), thèse disponible au BELC/CTEP ou à l’I.S.P. 3 me de l’Abbaye, Paris, 75006.



Publicità clé



AUTONOMIE IM UNTERRICHT

Wichtige Literatur zum Thema

Michael Langner

*Im folgenden will ich eine Auswahl von Titeln zum Thema **Autonomie** besprechen, die in den letzten 15 Jahren erschienen sind. Diese Auswahl ist sicher subjektiv, wobei für mich wichtig war, dass neben theoretischer Literatur auch stärker praxisbezogene Arbeiten zur Sprache kommen. Ausserdem sollte bei Publikationen, die sich auf einzelne Fremdsprachen beziehen, eine Übertragbarkeit auf andere Sprachen gewährleistet sein.*

Michael Langner: Studium der Germanistik und Geographie an der Universität Freiburg i. Br. Von 1980 bis 1985 Assistent für germanistische Linguistik an der Universität Genf. Linguistische Dissertation über ein Thema im Bereich "Hochschulkommunikation". Seit 9 Jahren Lektor für Deutsch als Fremdsprache am Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg/CH. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Landeskunde, Zweisprachiger Unterricht, Linguistik des Fremdspracherwerbs.

Ich beschränke mich bei der Besprechung auf den angegebenen Zeitraum von 15 Jahren, auch wenn damit natürlich keineswegs die verschiedenen Epochen der Beschäftigung mit autonomen Lernformen ignoriert werden sollen (z. B. Reformpädagogik Ende 19. Jahrhundert, Montessori-Pädagogik und Ansatz von Freinet in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts). Dieser kurze Literaturbericht sollte jedoch keine Gesamtdarstellung des Bereichs Autonomie werden.

Methodische Ansätze

Die folgenden Publikationen gehören zu den Standardwerken des Autonomieansatzes im Fremdsprachenunterricht. Es ist dabei nicht zufällig, dass kein Titel auf Deutsch vorliegt. Die methodische Diskussion von Autonomie bzw. Autono-

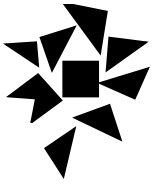
mieförderung nahm ihren Anfang in den skandinavischen Ländern, in England und in Frankreich. Um so wichtiger ist es aber, dass diese Ansätze auch bei uns zur Kenntnis genommen werden.

Am Beginn unseres Zeitraums steht eine hervorragende Gesamtschau der bis dahin verfolgten Ansätze zum autonomen Sprachenlernen:

Holec, Henri: *Autonomy and foreign language learning*. Strassburg: Europarat 1980

Aus der Diskussion der verschiedenen Begriffe im Zusammenhang mit Autonomie entwickelt HOLEC eine Definition, die für das Fremdsprachenlernen zugrundegelegt werden kann. Diese Definition gilt bis heute für die verschiedenen Ansätze in diesem Bereich:

„Autonomie ist die Fähigkeit, Ver-



antwortung für seine eigenen Angelegenheiten zu übernehmen." In bezug auf das Lernen von Fremdsprachen ist Autonomie konsequenterweise die Fähigkeit, sein eigenes Lernen in die Hand zu nehmen. In der Folge behandelt der Autor dann die mit Autonomie im Fremdsprachenlernen verbundenen Begriffe: **Fähigkeit** zur **Verantwortung** und **Selbständigkeit**. Nach Ausführungen zum 'selbstbestimmten Sprachenlernen' (self-directed learning of languages) und dessen Auswirkungen auf die Lernsituation (**Unterrichtende, Lernende, Lernziele**) skizziert Holec dann noch einige Autonomie-Experimente aus Grossbritannien, Schweden und Frankreich.



Sheerin, Susan: *Self-access*. Oxford: Oxford University Press 1989

Ziel dieses Buches ist "to help EFL (English as a Foreign Language) and ESL (English as a Second Language) teachers with the practicalities of setting up and managing self-access study facilities". Damit soll dem eigenständigen Lernen - unabhängig vom Lehren - ein wichtiger Platz eingeräumt werden. Es geht bei den vorgeschlagenen Materialien um einen semiautonomen Lernprozess, bei dem die Unterrichtenden ein wichti-

ges Bindeglied zwischen Klassenzimmer und eigenständigem Lernen sind. Ausgangspunkt für die Überlegungen ist ein Selbstlernzentrum, dessen Einrichtung auch kurz besprochen wird.

Der grösste und wichtigste Teil des Buches besteht dann aus Materialien zu den verschiedenen Fertigkeiten und zu Grammatik- und Wortschatzarbeit. Angaben zur Fertigkeit, zum Sprachniveau, Alter, zum Ziel der Aktivität, Vorbereitung etc. machen die Vorschläge transparent und auch für andere Sprachen nutzbar.



Little, David: *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik 1991

Die beiden kleinen Bändchen stehen in direktem Bezug zu AUTHENTIK, auf das ich weiter unten zu sprechen komme. Sie richten sich in allererster Linie an Unterrichtende, die mit einem solchen Ansatz experimentieren wollen. In kurzer und prägnanter Form werden im ersten Band die Ergebnisse der Forschung zur Fremdsprachendidaktik, zur Lehr- und Lernpsychologie und zur Linguistik des Fremdspracherwerbs dargestellt. Abgeschlossen werden die Ausführungen mit praktischen Tips

für autonomiefördernde Massnahmen. Sie reichen von der Rolle der Grammatik (immer wieder gefragt) über Wortschatzarbeit bis hin zu Reflexionen über die Rolle von Unterrichtenden und Lernenden.



Dickinson, Leslie: *Learner Autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik 1992

Im zweiten Bändchen steht dann die Vorbereitung der Lernenden auf selbstbestimmtes Arbeiten im Vordergrund. So merkwürdig es klingt, meistens sind Lernende nicht auf autonomes Lernen vorbereitet. Dies kann verschiedene Gründe haben, z. B. die Lernkultur, Motivation etc. Deswegen schreibt Dickinson im Vorwort: Learner training is not the same thing as learner autonomy; but in most situations it is essential precondition of autonomy."

Die folgenden zentralen Bereiche werden behandelt:

Die **Unabhängigkeit der Lernenden vom Unterrichtenden** sollte Ziel jedes Lernprozesses sein. Dies ist eine Grundbedingung für Selbstbestimmung.

Die **Entdeckung und das Training von Lernstrategien** sind eine wichtige Etappe auf dem Weg zu selbständigem, lebenslangem (Sprachen-) Lernen.



Damit in Zusammenhang stehen der **Erwerb von Lerntechniken** für den Umgang mit authentischem Material. Dazu gehören die aus den traditionellen Ansätzen bekannten Techniken zum Globalverstehen (Lese- und Hörverstehen), aber auch Techniken zum Gebrauch von Hilfsmitteln. Insgesamt dienen diese Techniken dem Ziel der Unabhängigkeit von den Unterrichtenden.

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die **Selbstevaluation/Selbsteinschätzung**. Auf dem Weg zu Unabhängigkeit und Selbstbestimmung müssen die Lernenden auch in die Lage versetzt werden, ihre Lernfortschritte richtig einzuschätzen. Neben Materialien, die dabei behilflich sein können, ist dabei aber auch die partnerschaftliche Evaluation (zwischen zwei Lernenden) hilfreich. Auch die verschiedenen **Sozialformen** spielen bei autonomiefördernden Ansätzen eine wichtige Rolle. Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit sollten in unterschiedlichem Masse eingesetzt werden können.

Wer zu diesen Themen Genaueres wissen will, sei auf ein Buch derselben Autorin verwiesen:

Dickinson, Leslie: *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press 1987.

Die in dem besprochenen Bändchen skizzierten Bereiche werden dort ausführlich und mit vielen wertvollen Beispielen behandelt.

Abschliessend kann ich nur

konstatieren, dass die beiden Bändchen 'Learner Autonomy' eine hervorragende, kurze und leicht verständliche Einführung bieten und dass zu hoffen ist, dass das geplante dritte Bändchen zu 'Erfahrungen im Klassenzimmer' diese Reihe bald vervollständigt.



Huttunen, Irma: *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools*. Oulu: 1986

In diesem Buch wird ein finnisches Experiment zur Autonomieförderung im Fremdsprachenlernen an Schulen der Sekundarstufe II wissenschaftlich aufgearbeitet. Wirklich nützlich sind die Ausführungen zur Planung des Experimentes, da dort sehr viele konkrete und hilfreiche Anregungen enthalten sind. Besonders wichtig das Kapitel zur Evaluation, wo die verschiedenen Möglichkeiten der **Selbst- und Partnerevaluation** vorgestellt und diskutiert werden. Erfahrungsgemäss entzündet sich an diesem Thema häufig die Diskussion um die sogenannte Objektivität solcher Evaluationsverfahren.

Ein weiteres interessantes Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Reaktionen der Beteiligten auf den autonomen Ansatz. Sowohl die Meinungen der Unterrichtenden als

auch die der Lernenden werden untersucht und die Ergebnisse können für zukünftige Planungen hilfreich sein.

Für diejenigen, die sich ernsthaft mit Autonomieförderung an der Schule beschäftigen wollen, ist dieses Buch wirklich empfehlenswert.¹

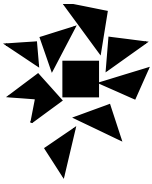
Aus der Praxis - für die Praxis

Obwohl in den meisten der bisher angesprochenen Publikationen auch stark praxisbezogene Teile enthalten sind, möchte ich hier noch einige Titel ansprechen, für die die Praxis zentral ist:

Rampillon, Ute: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch. München: Hueber 1985

Rampillon, Ute: *Englisch lernen. Mit Tips und Tricks für bessere Noten*. Schülerarbeitsbuch. München: Hueber 1985

Diese beiden Büchlein gehören zu den frühesten Publikationen im deutschsprachigen Raum. Auch wenn der Titel nicht unbedingt auf unser Thema schliessen lässt, so verbergen sich darin doch eine Fülle von Anregungen für sowohl schülerzentrierten Unterricht, als auch für selbstbestimmtes Lernen.



Auch wenn die Ausführungen sich primär auf Englisch als Fremdsprache beziehen, so sind die Anregungen ohne Probleme auf andere Sprachen übertragbar.

Im Zentrum des eher theoretischen Handbuchs stehen Selbständigkeit und Mündigkeit der Schüler, Individualisierung des Lernprozesses und der Motivation. Dabei verweist die Autorin immer wieder darauf, dass wir Lernende nicht belehren, sondern sie zu Lernenden machen sollen, die selbst Entscheidungen und Initiativen übernehmen können. Sehr hilfreich ist die Aufstellung von Lerntechniken, die den Lernprozess vorbereiten bzw. steuern und ihr Bezug auf die sprachlichen Teilkompetenzen. So finden sich jeweils kurze Kapitel zum **Wortschatzerwerb**, zum **Grammatikerwerb** und zu den vier **Grundfertigkeiten** (Hör-, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben). Die vielen Beispiele, die in diesen Kapiteln gezeigt werden, sind eine sehr gute Hilfe für die Unterrichtenden.

Im Schülerarbeitsbuch wird genau diese Kapiteleinteilung zugrunde gelegt und schüleradäquat (Zielgruppe Zehn- bis Fünfzehnjährige) aufbereitet. So stehen am Anfang Empfehlungen, wie man den Erwerb der Lerntechniken sinnvoll auf die Schuljahre verteilt, auf besonderen Seiten Merke-Texte, die das Behandelte kurz zusammenfassen, am Schluss des Büchleins Lösungen für die vielfältigen Aufgaben und last,

but not least ein Stichwortverzeichnis zur leichteren Benutzung. Beide Bändchen sind auch nach 9 Jahren absolut empfehlenswert!



Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas / Wolff, Jürgen (Hg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt 1989

In dieser Publikation werden verschiedene Erfahrungen mit autonomiefördernden Arbeitsformen in unterschiedlichen Einrichtungen (Schule, Universität, Schüleraustausch, Selbstlernzentren) vorgestellt. Ein Abschlusskapitel geht dann noch der wichtigen Frage nach, inwieweit Lernmaterialien eigenverantwortetes Lernen fördern (können). Aus dem äusserst anregenden Band kann ich auf dem begrenzten Raum nur einige Arbeiten herausgreifen:

STEINIG geht der immer wieder gestellten Frage nach, ob sich Schule und Autonomie nicht ausschliessen und kommt zum gut dokumentierten Schluss, dass es sehr viele Möglichkeiten der Förderung der Selbständigkeit gibt, obgleich die staatliche Regelschule sehr wenig Interesse daran hat. Man kann sich

nur wünschen, dass immer mehr Unterrichtende dem "Unterwerfungsanspruch der Schulorganisation" widersetzen.

MÜLLER/RICHTERICH entwickeln in ihrem äusserst anregenden zweisprachigen Beitrag eine konkrete Utopie, in der in spielerischer Art die SprachlernerInnen der Zukunft skizziert werden. Vielleicht sollten wir bisweilen auf diese Art und Weise an die Unterrichtsplanung herangehen, um die Zwänge des (schulischen) Alltags ein wenig zu durchbrechen. Nur schade, dass das Medium Buch uns den für diesen Beitrag wichtigen Klang der Musik vorenthält.

SCHNEIDER/WERTENSCHLAG berichten in einem engagierten Beitrag von einem Experiment mit einem Anfängerkurs an der Universität Freiburg/CH. Anstelle des traditionellen Kurses mit 6 Wochenstunden sollte ein Angebot an verschiedenen Lernmöglichkeiten (Computer, Audiothek, Tandem etc.) die Lernenden zu eigenverantwortetem Lernen motivieren. Zwei Stunden Kurs pro Woche dienen der Vorbereitung und Begleitung des Lernprozesses. Mit diesem Konzept sollten u. a. die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden aufgefangen werden, was in herkömmlichen Kursen bei weitem nicht so leicht möglich ist. Für die Praxis wichtig sind, neben den vielfältigen Anregungen zu Lernorten und Lernmitteln, die kritischen Schlussbemerkungen, die zeigen, wo die Stärken



und Schwächen dieses Ansatzes zu finden sind. Wie in anderen Publikationen auch schon verschiedentlich angedeutet, braucht es für selbstbestimmtes Lernen Vorbereitung, "Learner training for language learning".

GICK stellt in einem anregenden Beitrag einen kleinen Katalog von Kriterien auf, mit denen wir Lehrwerke auf autonomiefördernde Ansätze überprüfen können. In Form eines Akrostichons, welches **autonom** ergibt, stellt sie sieben Fragen an Lehrmaterialien: Sind die Materialien **A**KTIVIEREND, **U**NTERSTÜTZEND, **T**RANSSPARENT, **O**FFEN, **N**ATÜRLICH, **O**BJEKTIVIEREND, **M**OTIVIEREND. Besonders interessant sind die Beispiele aus verschiedenen kommerziellen Lehrwerken zu unterschiedlichen Fremdsprachen, die zur Illustration der Analysefragen vorgestellt werden. Der Schluss des Beitrags macht deutlich, dass bisher trotz einiger Ansätze die Lehrwerke die Autonomie der Lernenden selten fördern. Es bleibt eine ganze Reihe von Wünschen, die man den Verlagen und den AutorInnen von Lehrwerken ans Herz legen muss: neben einer grösseren Transparenz, stärkerer Berücksichtigung von Lernstrategien und Arbeitstechniken, ausreichenden Evaluationsangeboten sind dies vor allem grössere Freiräume für die Interessen und Aktivitäten der Lernenden und eine stärkere lerntechnische und thematische Nutzung des Lernalltags für den Spracherwerb.

Gerade die letzte Empfehlung greift das folgende Büchlein auf:



Rug, Wolfgang / Neumann, Thomas / Tomaszewski: 50 praktische Tips zum Deutschlernen. Ismaning: Klett / Edition Deutsch 1992

Um die uns tagtäglich umgebenden Lernmöglichkeiten zu erschliessen, wird auf je einer Seite ein Tip gegeben, der immer gleich strukturiert ist:

- "So ist es (viel zu oft)."
- "Was tun?"
- "Wie geht das?"
- "Wir empfehlen - ganz konkret."
- "Und ausserdem"

Neben allgemeinen Empfehlungen für die aktive **Suche nach Lernsituationen** ("Deutsch mit Deutschen" - warum eigentlich nicht mit Schweizern oder Österreichern?), finden sich solche zur **Wortschatzarbeit, Grammatik, zum Lesen** und auch zu **landeskundlichem Arbeiten** (leider auch hier auf Deutschland zentriert)². Ein äusserst nützliches Büchlein, dem ich viele LeserInnen wünsche. Denn: "Wer das Lernen gelernt hat, der weiss auch weiter, wenn kein Sprachkurs und kein Lehrbuch mehr da ist, wenn keine Lehrerin, kein Lehrer

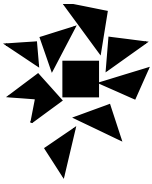
mehr hilft. Der ist selbständig und findet den Weg alleine."



Authentik Language Learning Resources Ltd.: Authentik auf Deutsch. Auszüge der deutschsprachigen Presse. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd

Am Beispiel der Materialpakete für Deutsch möchte ich hier Selbstlernmaterialien vorstellen, die seit einigen Jahren für Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch hergestellt werden und fünfmal im Jahr erscheinen. Es liegen damit Hör- und Lesematerialien vor, die gerade für das eigenverantwortete Lernen unschätzbare Dienste anbieten.

Neben einer Zeitung, die aus authentischen Lesematerialien aus verschiedenen Ländern zusammengestellt wird, gibt es eine ca. einstündige Kassette mit authentischen Mitschnitten von Radiosendungen ebenfalls aus verschiedenen Ländern. Thematisch sind die Lesetexte mit den Hörtexten verknüpft und im herausnehmbaren Mittelteil der Zeitung finden sich Übungen und Anregungen zum selbständigen Arbeiten. Man beachte die Vorstellung der Authentik-Materialien durch David Little und John Arnold in diesem Heft.



Hofmann, Rainer / Schulze-Lefert, Petra: Lernberatung: Anleitung zu selbständigem Lernen. Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II, 1993, S. 28-33

In diesem Aufsatz liegen Erfahrungen vor, die seit einigen Jahren mit **Selbstlernzentren** gemacht werden. Solche Einrichtungen können unterschiedlich genutzt werden, einerseits von völlig autonomen Lernenden, andererseits aber auch von Lernenden, die neben herkömmlichen Kursen zusätzlich arbeiten wollen.

In Selbstlernzentren (Mediatheken) können neben Printmaterialien (Bücher, Arbeitsblätter, Zeitschriften) unterschiedliche moderne Medien (Videorecorder, Computer, Kassettenrecorder) für das Lernen genutzt werden. Die Lernenden haben so eine Vielzahl von Zugängen zum Sprachenlernen, entsprechend ihrer individuellen Interessen und Dispositionen. In diesem Aufsatz wird aber deutlich hervorgehoben, dass allein das Angebot von solchen Materialien noch keinen Lernerfolg garantiert. Autonome LernerInnen gibt es nämlich noch selten. Es braucht, so seltsam das zwar klingt, eine Vorbereitung auf die Selbstbestimmung. Wichtig ist die **Informa-**

tion, die Lernberatung und die Lernbegleitung.

Der Aufsatz zeigt deutlich, dass Lernberatung gut reflektiert werden muss, damit nicht die traditionelle Lern-Beziehung aufgebaut wird: Der oder die Wissende gibt Informationen. Die folgenden Prämissen sollen dies illustrieren:

- "Lernberatung ist 'Hilfe zur Selbsthilfe'."
- "Eine gute Lernberatung macht Lernprozesse transparent und Lernziele verständlich."
- "Die Lernberatung kann helfen, alte, ineffektive Lerngewohnheiten abzulegen und neue Lernwege auszuprobieren."



Gnass-Franke, Traudel: Freiarbeit im Englischunterricht - Möglichkeiten des partnerschaftlichen Lernens. Ein Erfahrungsbericht. In: Die Neueren Sprachen 4, (Themenheft: Partnerschaftliches Lernen), 1993, S. 358-380

In diesem Artikel wird, nach einer kurzen historischen Rückschau auf die Reformpädagogik, der Begriff '**Freiarbeit**' eingeführt, ein anderes Wort für autonomes Arbeiten. Sodann werden die Gründe, Voraus-

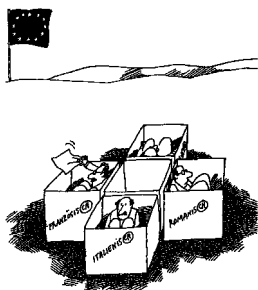
setzungen und Materialien für ein Experiment mit Freiarbeit im Englischunterricht am Gymnasium dargestellt. Gerade die vielfältigen Beispiele für Materialien für die Freiarbeit, die Hinweise und auch die Diskussion der Reaktionen der Lernenden und der Unterrichtenden sind sehr wertvoll und so konkret, dass man sie schnell für die eigenen Bedürfnisse umsetzen kann.

Non scolae sed vitae
discimus!

Anmerkungen

¹ Für Unterrichtende, die einmal autonomiefördernde Massnahmen in der Schule in Praxis sehen wollen, sei ein Video empfohlen: *Autonomy in Language Learning*, London: CILT 1991. Trotz teilweise schlechter Bildqualität werden Grundprinzipien deutlich, die in den Begleitnotizen auch reflektiert werden.

² Es ist bedauerlich, dass die Verlage die Empfehlungen aus den sogenannten "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht" (IDV-Rundbrief, 1990 / Fremdsprache Deutsch 3, 1990 etc.) immer noch nicht ernst nehmen. In These 5 wird z. B. gefordert, dass der gesamte deutschsprachige Raum bei der Herstellung von Lehrmitteln zu berücksichtigen ist.

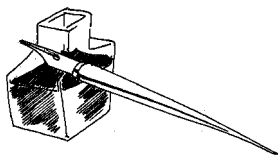


Quale comprensione fra le regioni linguistiche in Svizzera?

Ricordiamoci: il 6 dicembre 1992 la Svizzera diceva no all'Europa negando l'adesione all'accordo sullo spazio economico. Ma la decisione del popolo, aritmeticamente impeccabile, presentava un neo assai vistoso. La maggioranza era costituita esclusivamente da cantoni svizzero tedeschi affiancati dal Ticino, mentre la Svizzera francese in blocco si era espressa diversamente. Ancora una volta, ma in questo caso su un tema significativo quale l'apertura all'Europa, il nostro paese si è ritrovato con una netta spaccatura tra le due principali regioni linguistiche. I Confederati si sono sentiti strappati dal tranquillo torpore della tanto pacifica quanto indifferente convivenza nazionale, primo fra tutti il Consigliere agli Stati René Rhinow che già il 7 dicembre inoltrava una mozione con la richiesta al Consiglio Federale di prendere le necessarie misure per migliorare la comprensione fra le regioni linguistiche. Seguiva, il 18 dicembre, un'iniziativa parlamentare della Consigliera nazionale Leni Robert richiedente una modifica della Costituzione tesa a favorire l'educazione bilingue in tutto il paese.

Nelle settimane seguenti la febbre da "Röstigraben" è salita ovunque e il Consiglio federale decise di chiamare d'urgenza due "Commissioni speciali - una per camera - per il miglioramento della comprensione tra le regioni linguistiche" al capezzale dell'Helvetia ammalata. La commissione del Consiglio nazionale aveva il mandato "di analizzare le ragioni della diversa percezione dei problemi culturali, economici e politici (...) così come delle diversità negli atteggiamenti verso l'estero", e inoltre "... di indicare le misure necessarie per rafforzare la relazione tra le varie regioni linguistiche." Il compito della commissione del Consiglio agli Stati era di "...chiarire le ragioni del fossato esistente tra Svizzera tedesca e francese e di fare proposte per superarne il divario culturale e politico." Il 22 ottobre 1993 le commissioni consegnavano un rapporto comune corredato da una serie di proposte e da una mozione che è stata discussa in parlamento (nelle sessioni di dicembre 1993 e febbraio 1994) e accettata nella sua forma vincolante benché la Consigliera federale Ruth Dreifuss ne avesse richiesto la trasformazione in postulato.

***Babylonia** pubblica il testo delle proposte (in francese e tedesco), il testo della mozione e le riflessioni del Consigliere agli Stati Sergio Salvioni.
(Red.)*



Il commento

Röstigraben: les débats d'idées ne sont jamais inutiles

Christiane Imsand

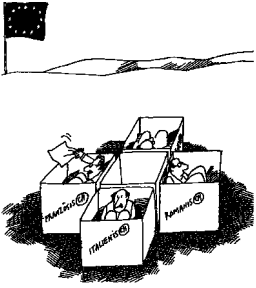
Christiane Imsand, née en 1956, est depuis 1991 la correspondante parlementaire de la Tribune de Genève. Depuis l'automne 1992, elle collabore également au quotidien 24 Heures en raison de la synergie mise en place entre ces deux journaux.

Il y a deux ou trois expressions allemandes, voire alémanique, que les journalistes romands se sentent autorisés à utiliser sans traduction. L'une d'entre elles est le terme Alleingang, qui a eu son heure de gloire pendant la campagne précédant le vote du 6 décembre 1992 sur l'EEE. L'autre est le fameux Röstigraben qui a été accommodé à toutes les sauces après le même 6 décembre. Pendant quelques mois, on a même assisté à la construction d'une pléiade de Röstibrücke dont le plus étoffé, politiquement parlant, est celui qui a été érigé par les commissions de la compréhension du Conseil national et du Conseil des Etats.

Une année et demie plus tard, l'ouvrage est achevé mais on ne sait pas encore qui va l'emprunter. Sur la base du rapport de leur commissions, les élus des deux Chambres se sont livrés en décembre 1993 et en mars 1994 à un assaut de considérations bien-pensantes sur la nécessité du dialogue entre les différentes régions linguistiques. Mais l'émotion causée par la cassure du 6 décembre était déjà retombée et le débat s'est déroulé dans l'indifférence de la majorité des députés alémaniques. Il n'en reste aujourd'hui qu'une série de recommandations dont la majorité relèvent davantage de la compétence des cantons ou du secteur privé que de la Confédération. L'exercice était-il donc superflu? Ce

n'est pas si simple.

D'une part un débat d'idées n'est jamais inutile, d'autre part il aura donné, sur le plan national, l'élan nécessaire aux festivités qui marqueront le 150e anniversaire de l'Etat fédéral en 1998. Il aura également donné de la consistance au projet d'exposition nationale dont Genève et le Tessin, voire Neuchâtel, se disputent l'organisation. Un renfort décisif dans la mesure où tous les projets d'expo émanent de cantons latins. Sans cette mise à jour nationale des revendications des minorités linguistiques, le soutien de Berne n'irait peut-être pas de soi. Par ailleurs, les minorités peuvent s'appuyer sur ce dossier pour contrer l'opposition des milieux économiques à la nouvelle mouture de l'arrêté Bonny sur l'aide aux régions économiquement menacées. Selon ce projet, l'aide de la Confédération sera notamment attribuée en fonction de la situation de l'emploi. Un critère qui, eu égard à la conjoncture actuelle, avantage les cantons latins. Mais on l'a vu, la Confédération ne joue qu'un rôle mineur dans cette partition. L'initiative incombe avant tout aux cantons, aux privés et aux mouvements associatifs. Encore faut-il que ceux-ci dépassent le niveau des actions symboliques pour intégrer durablement, dans leur pratique quotidienne, la réflexion sur les minorités.



Empfehlungen der Verständigungskommissionen des National- und Ständerates

Recommandations des commissions de compréhension du Conseil national et du Conseil des Etats

”Divers

1.a. Chercher les liens qui unissent les Suisses dans notre constitution en ouvrant, sur la toile de fond de la position internationale de la Suisse, un grand débat national comme but de la réforme de la constitution. Cette question pourrait constituer le „thème de l’année“ en appelant toutes les associations à en débattre en tenant compte de leurs propres affinités, et faire part des résultats de leurs discussions à un groupe chargé de rassembler ces témoignages et de les traduire en termes constitutionnels. Dans le même sens, coordonner les activités des organisations actives dans le domaine multiculturel, les amener à se réunir pour qu’elles étudient ce qu’elles pourraient mettre en commun et ce qu’elles pourraient supprimer pour cause de double-emploi;

b. Coordonner les activités de ces organisations, des cantons et des médias dans ce domaine;

c. Encourager l’association suisse des communes à faire davantage de jumelages entre communes de régions linguistiques différentes.

2. a. 1998: les 150 ans de l’Etat fédéral - profiter de l’événement pour en faire la fête de tous les Suisses et qu’elle soit l’occasion d’une réflexion sur les événements qui ont fait la Suisse, sa raison d’être à l’époque et les raisons d’être qu’on peut lui trouver aujourd’hui.

b. Réaliser la révision totale de la constitution fédérale pour permettre une revitalisation politique du pays.

c. Organisation d’une Exposition nationale pour l’an 2000.

3. Les intérêts des minorités culturelles et linguistiques doivent être particulièrement pris en compte dans le cadre de la réforme du gouvernement et de la réforme du Parlement: la structure étatique fédéraliste, le principe de subsidiarité et le principe de la compréhension dans le système gouvernemental doivent être renforcés ainsi que d’autres éléments de culture politique de cet ordre.

4. Les autorités fédérales (Conseil fédéral, Chambres fédérales et administration) doivent appliquer le principe de subsidiarité

”Allgemeines:

1.a. Die gemeinsamen Bande, die die Schweiz zusammenhalten, über die Verfassung zu festigen suchen, indem vor dem Hintergrund der internationalen Stellung der Schweiz eine grosse Debatte in die Wege geleitet wird, deren Ziel die Verfassungsreform ist. Dieses Thema könnte zum „Thema des Jahres“ werden, indem alle Vereinigungen ihren Teil zu dieser Debatte beitragen und die Ergebnisse ihrer Diskussion einer Gruppe vorlegen, die damit beauftragt ist, diese Zeugnisse zusammenzutragen und in die Verfassung einzubringen. Im gleichen Sinn: Koordinierung der Aktivitäten der im multikulturellen Bereich tätigen Organisationen; Förderung von Zusammenkünften dieser Organisationen mit dem Ziel, die Möglichkeiten von Zusammenlegungen zur Vermeidung von Doppelspurigkeiten zu untersuchen.

b. Koordinierung der Aktivitäten in diesem Bereich zwischen diesen Organisationen, den Kantonen und den Medien.

c. Den Schweizerischen Gemeindeverband zu vermehrten Gemeindeparterschaften zwischen den verschiedenen Sprachregionen ermuntern.

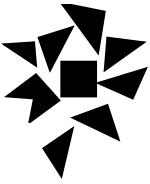
2.a.1998: Die 150-Jahr-Feier des Bundesstaates als Gelegenheit nutzen, um daraus ein Fest aller Schweizer zu veranstalten und sich dabei Gedanken zu machen, unter welchen Umständen und warum die Schweiz damals entstanden ist und welche Gründe heute für die Existenz der Schweiz sprechen.

b. Totalrevision der Bundesverfassung, um eine politische Revitalisierung unseres Landes zu ermöglichen.

c. Organisation einer Landesausstellung im Jahr 2000.

3. Im Rahmen der Regierungs- und Parlamentsreform sind den Anliegen der sprachlichen und kulturellen Minderheiten besondere Beachtung zu schenken: Der föderalistische Staatsaufbau, das Subsidiaritätsprinzip und der Grundsatz der Verständigung im Regierungssystem sind neben anderen Elementen der selben politischen Kultur zu stärken.

4. Die Bundesbehörden (Bundesrat, Bundesversammlung, Bundesverwaltung) wenden das Subsidiaritätsprinzip gegen-



***Ich meine,
das Problem der
Schweiz besteht darin,
dass die deutsche und
die französische
Schweiz längst nicht
mehr miteinander
leben. (...) Der
kulturelle Kontakt ist
schlechter denn je. Jede
Sprachregion kapselt
sich von der anderen
ab.***

Friedrich Dürrenmatt, 1990

über den Kantonen in allen Bereichen der Bundesgesetzgebung an, die in irgendeiner Weise die Sprache, die Kultur, die Mentalitäten und die Traditionen der multikulturellen Schweiz tangieren und sofern sich keine einheitliche Lösung aufzwingt.

à l'égard des cantons dans tous les domaines de la législation fédérale qui touchent d'une manière ou d'une autre à la langue, à la culture, aux mentalités et aux habitudes de la Suisse pluriculturelle et dans toute la mesure où une solution uniforme ne s'impose pas impérativement.

5. Le Conseil fédéral est chargé, au moyen de mesures appropriées et en collaboration avec les institutions de droit public et privé oeuvrant dans ce domaine, d'engager des discussions susceptibles de promouvoir le rapprochement et la solidarité entre les différentes régions de notre pays et de contribuer à l'instauration d'une identité nationale.

Il garantit la coordination professionnelle de toutes les institutions de droit public et privé oeuvrant dans ce domaine.

Médias

6. Les médias sont invités à utiliser les sources d'information suisses de **toutes** les régions linguistiques.

7. Utilisation - création - des émissions politiques nationales faites par les journalistes des différentes régions linguistiques. Recommandation aux médias pour qu'ils ne s'intéressent pas qu'aux personnalités politiques de leur canton ou de leur région.

8. Participation accrue des universités à la formation des journalistes. Soutien plus massif à la formation des journalistes à Lucerne, Lausanne et Lugano (Medienausbildungszentrum, MAZ).

9. Les émissions d'information d'intérêt national à la télévision et à la radio en Suisse alémanique doivent être diffusées en allemand, ainsi que le dit la concession.

10. Les trois télévisions régionales sont appelées, à partir d'initiatives de la SSR, à présenter une section informative commune ayant le même contenu dans les téléjournaux concernant l'actualité nationale.

11. Meilleure attribution de fréquences (radio) pour la diffusion du programme de la radio suisse allemande en Suisse romande et en Suisse italienne et vice-versa. Créer la possibilité de diffuser Radio suisse internationale sur la bande FM.

5. Der Bundesrat wird beauftragt, durch geeignete Massnahmen und in Zusammenarbeit mit diesbezüglich tätigen öffentlichen und privaten Institutionen Diskussionsprozesse in Gang zu bringen, die geeignet sind, die Verständigung und die Solidarität zwischen den verschiedenen Sprachregionen unseres Landes zu fördern und zur gesamtschweizerischen Identitätsfindung beizutragen.

Er gewährleistet die professionelle Koordination aller auf diesem Gebiet tätigen öffentlichen und privaten Institutionen.

Medien

6. Die Medien werden eingeladen, schweizerische Informationsquellen aus allen Sprachgebieten zu nutzen.

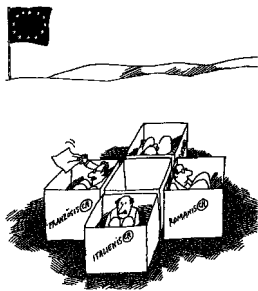
7. Schaffung von nationalen politischen Sendungen unter Mitarbeit von Journalistinnen und Journalisten aus den verschiedenen Sprachgebieten. Empfehlung an die Medien, auch Persönlichkeiten aus den jeweils anderen Sprachgebieten oder Kantonen zu Wort kommen zu lassen.

8. Vermehrte Beteiligung der Universitäten an der journalistischen Ausbildung. Stärkere Unterstützung der Medienausbildungszentren (MAZ) in Luzern (Kastanienbaum), Lausanne und Lugano.

9. Entsprechend der Konzession sind Informationssendungen von nationalem Interesse im Radio und Fernsehen der deutschen Schweiz in der Schriftsprache auszustrahlen.

10. Die drei schweizerischen Sendeanstalten werden aufgerufen, bei den Inlandnachrichten einen gemeinsamen Informationsteil gemeinsamen Inhaltes auszustrahlen, wobei die SRG dafür entsprechende Anregungen herausgibt.

11. Bessere Frequenzuteilung für die Ausstrahlung der Programme der französischen und italienischen Schweiz in der Deutschschweiz und umgekehrt. Schaffung einer Möglichkeit, Radio Schweiz International auf dem FM-Bereich auszustrahlen.



“Ich glaubte, dass jeder Schweizer Hochdeutsch verwenden kann, wenn er nur will. Aber warum wollen nur so wenige? Und warum rutschen auch diejenigen, die mutig beginnen, in der nächsten Kurve des Eifers in den Dialekt zurück? So als wäre der Dialekt zum Ärger der Fremden da!”

*Liis Laukkarinen,
finnische Schriftstellerin*

12. Langues nationales à la radio: projet des trois émetteurs nationaux Espace 2 - DRS 2 - RSI 2. Durant les mois de juillet et août, les deuxièmes programmes de nos trois émetteurs nationaux doivent diffuser un programme d'enseignement réparti sur plusieurs émissions afin de permettre aux auditeurs d'apprendre une deuxième ou une troisième langue nationale ou, le cas échéant, de rafraîchir leurs connaissances.

Enseignement

13. Recommandation de la Confédération aux cantons pour qu'ils conduisent des expériences pilote d'enseignement bilingue.

14. La Conférence des Chefs des départements cantonaux de l'instruction publique est priée d'examiner les possibilités d'encourager l'apprentissage d'une autre langue nationale par „immersion“ (enseignement dans la langue à apprendre d'autres branches, telles que arithmétique, géographie, gymnastique), en favorisant pour cela aussi les échanges entre enseignants venant d'autres régions linguistiques pour un semestre ou une année.

15. La CDIP est invitée à impliquer les différentes cultures et les diverses mentalités de la Suisse dans l'enseignement interdisciplinaire et de créer le matériel pédagogique nécessaire.

16. Cours intensifs dans une autre région linguistique de notre pays à l'intention des futurs enseignants. Dans le cadre de l'apprentissage au niveau primaire d'une deuxième langue nationale, la CDIP formule des directives pour une formation pratique des enseignants dans la région linguistique correspondante.

17. Moderniser l'enseignement de l'histoire en Suisse pour que les événements fondateurs de la Suisse ne soient pas que ceux de 1291, mais aussi et surtout ceux de 1848. (Re-)définir notre histoire nationale dans le contexte de l'histoire du monde et des pays qui nous entourent ce qui contribuerait à relativiser la mythologie qui imprègne encore l'enseignement de l'histoire.

12. Landessprachen am Radio: Projekt der drei Landessender Espace 2 - DRS 2 - RSI 2. In den Sommermonaten Juli/August soll über die zweiten Programme unserer drei Landessender ein Sprachkursprogramm ausgestrahlt werden, das den Zuhörerinnen und Zuhörern in mehreren Sendefolgen den (Wieder-)Einstieg in die zweite und dritte Landessprache ermöglichen soll.

Bildungsbereich

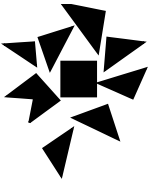
13. Empfehlung des Bundes gegenüber den Kantonen, Pilotprojekte für einen zweisprachigen Unterricht durchzuführen. Empfehlung, in der Deutschschweiz von der Primarschule bis zur Universität die Schriftsprache als Unterrichtssprache zu verwenden.

14. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren wird angehalten, die Möglichkeiten zu prüfen, das Erlernen einer anderen Landessprache nach der „Immersion“-Methode anzuregen (Unterrichtung anderer Fächer, zum Beispiel Rechnen, Geographie, Turnen - in der zu erlernenden Sprache). Dabei wäre gleichzeitig der Austausch von Lehrkräften zwischen den verschiedenen Sprachregionen - für die Dauer von jeweils einem Semester oder einem Jahr zu fördern.

15. Die EDK wird eingeladen, die verschiedenen Schweizer Kulturen und Mentalitäten vermehrt in den fachübergreifenden Unterricht einzubeziehen und die notwendigen Lehrmittel zu schaffen.

16. Intensivwochen für angehende Lehrkräfte in einem anderssprachigen Landesteil. Im Rahmen der Vorverlegung des Unterrichts in der zweiten Landessprache erlässt die EDK Richtlinien für die praktische Ausbildung der Lehrkräfte in der zweiten Landessprache.

17. Mittels einer Modernisierung des Geschichtsunterrichtes in der Schweiz das Bewusstsein dafür wecken, dass die heutige Schweiz mehr von den Ereignissen von 1848 als von jenen von 1291 geprägt ist. Unsere Landesgeschichte neu definieren, indem sie in den Kontext der Weltgeschichte und der Geschichte unserer Nachbarländer gestellt wird, dies würde zu einer Relativierung des Verständnisses der Mythen beitragen, von dem unser Geschichtsunterricht noch immer geprägt ist.



***Wir haben es dazu
kommen lassen, dass...
zwischen dem deutsch
sprechenden und dem
französisch sprechenden
Landesteil ein
Stimmungsgegensatz
entstanden ist. ... Wir
sollen uns um das
Verhältnis zu unseren
französisch sprechenden
Eidgenossen freilich
kümmern, und das
Missverhältnis soll uns
bekümmern... Wir
müssen uns besser
verstehen. Um uns aber
besser verstehen zu
können, müssen wir
einander vor allem
näher kennenlernen.***

Carl Spitteler, 1922

18. Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité: pour renforcer la compréhension entre les régions linguistiques, la troisième langue nationale doit être prise en considération.

19. La CDIP, en collaboration avec l'Organisation faîtière des enseignants et enseignantes suisses (ECH) ainsi que les éditeurs de périodiques destinés à la jeunesse de toutes les régions du pays instituent un groupe de travail chargé d'examiner l'opportunité d'offrir à titre gratuit dans les périodiques destinés à la jeunesse suisse, une page hebdomadaire intégralement rédigée comprenant des textes illustrés (ou des bandes dessinées) présentées sous forme de tableau synoptique dans les trois langues officielles et concernant les centres d'intérêt des 11 à 16 ans.

Echanges

20. (Institutionnaliser les échanges ou certains pour leur conférer une plus grande efficacité)

- Encourager les échanges pendant les études, ceci à tous les niveaux. En particulier, encourager les universités à reconnaître les examens des autres universités helvétiques pour favoriser la mobilité des étudiants.
- Étendre la mobilité à d'autres groupes de jeunes (apprentis, écoliers...);
- Encourager le premier emploi (après formation) dans une autre région linguistique en offrant une infrastructure, en équipant des bureaux de placements et d'information, en accordant des avantages financiers...;
- Encourager les échanges d'enseignants, non seulement pour les langues, mais aussi pour les sciences humaines;
- La possibilité doit être offerte aux journalistes de la presse écrite, de la radio et de la télévision d'effectuer des stages dans les rédactions correspondantes situées dans une autre région linguistique de notre pays.
- Organisation d'écoles de recrues et de cours de répétitions bilingues.

21. Selon l'exemple de „Jeunesse pour l'Europe“, le Conseil fédéral est prié de faire en sorte qu'un programme d'échange

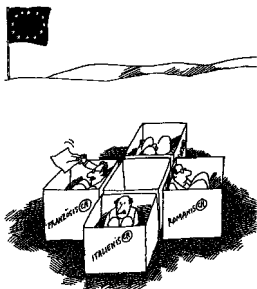
18. Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV): Zur Verstärkung der Gemeinsamkeiten ist die dritte Landessprache einzubeziehen.

19. Die EDK wird eingeladen, in Zusammenarbeit mit dem Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) sowie mit den Jugendzeitschriftenverlagen aus allen Landesteilen eine Arbeitsgruppe mit folgendem Auftrag zu bilden: Prüfen, ob es sinnvoll ist, den Schweizer Jugendzeitschriften einmal wöchentlich eine vollständig redigierte Seite zum freien Abdruck anzubieten. Dabei würde es sich um illustrierte Texte (oder Comics) handeln, die parallel in den drei Amtssprachen präsentiert und auf die Interessen der 11- bis 16-jährigen zugeschnitten wären.

Austausch

20. (Institutionalisierung des zwischenregionalen Austausches - oder gewisser Austauschbereiche - zur Verbesserung seiner Wirksamkeit)

- Der Austausch während der Studienzeit ist vermehrt zu fördern. Um die Mobilität der Studierenden zu fördern, müsste vor allem auch auf eine gegenseitige Anerkennung der Hochschulabschlüsse hingewirkt werden.
- die Mobilität auf andere Jugendgruppen ausdehnen (Lehrlinge, Schüler...);
- junge Erwerbstätige dazu ermutigen, nach der Ausbildung ihre erste Arbeitsstelle in einem anderssprachigen Landesteil anzutreten, indem entsprechende Infrastrukturen angeboten, Stellenvermittlungsbüros und Informationsstellen eingerichtet, finanzielle Vorteile gewährt werden ...;
- den Austausch von Lehrkräften fördern, nicht nur im sprachlichen, sondern auch im geisteswissenschaftlichen Bereich;
- Medienschaffende bei Presse, Radio und Fernsehen erhalten Gelegenheit, auf entsprechenden Redaktionen in anderssprachigen Landesteilen ein Praktikum zu absolvieren.
- Durchführung von gemischtsprachigen Rekrutenschulen und Wiederholungskursen in der Armee.



Wenn sich eine Sprachgrenze im Laufe der Zeit verschiebt, so deshalb, weil die Gescheiterten auf einer Seite der Grenze imstande sind, die Sprachen der anderen zu lernen. Die Sprache der Dümmeren, oder Fauleren, erweitert ihr Territorium.

Valentin Breitenberg, 1993

Analog zum Beispiel „Jugend für Europa“ soll der Bundesrat darauf hinwirken, dass ein entsprechendes Austauschprogramm auf schweizerischer Ebene realisiert werden kann.

analogue puisse être réalisé à l'échelon national.

Economie

22. La commission souhaite que les mondes économique et politique se côtoient davantage,

s'intéressent davantage l'un à l'autre pour que l'économie soit dans la mesure du possible attentive aux besoins et aux souhaits de la Suisse romande et de la Suisse italienne. Dans ce sens, les entreprises doivent être convaincues de l'importance de permettre à des collaboratrices et des collaborateurs d'assumer des mandats politiques afin de favoriser la prise en compte des préoccupations respectives de chacun de ces milieux par l'autre.

(...)

Wirtschaft

22. Die Kommission wünscht, dass die Vertreter aus Wirtschaft und Politik sich vermehrt zusammenfinden und einander mehr Interesse entgegenbringen. Die Wirtschaftsverbände werden deshalb aufgefordert, den Bedürfnissen und Anliegen der französischen und der italienischen Schweiz mehr Beachtung zu schenken. In diesem Sinn sind die Unternehmen von der Wichtigkeit zu überzeugen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Annahme von politischen Ämtern zu ermöglichen, damit die Probleme und Anliegen gegenseitig wahrgenommen und berücksichtigt werden können.

Die Kommissionen sagen...

“Unsere Kommissionen haben (...) ihre Aufmerksamkeit lange auf die Sprache gerichtet. Es muss daher festgehalten werden, was sie ist: **Ausdruck einer Kultur, das heisst: ein Mittel, sich auszudrücken, sich zu verständigen. Hier herrschte innerhalb der Kommission und bei den Anhörungen externer Experten - wie übrigens auch in der einschlägigen Literatur (u.a. bei Spitteler und Dürrenmatt) - die einhellige Meinung, dass der Schweizer und die Schweizerin lernen müssen, sich vermehrt über die Sprachgrenzen hinaus miteinander zu verständigen.**

Die Deutschschweizer müssen einsehen, dass durch ihre Dialekte die Verständigung mit den Westschweizern wesentlich erschwert wird und dass es - auch in geselliger Unterhaltung - nicht angeht, sich in Gegenwart eines Westschweizers auf Schweizerdeutsch zu unterhalten. Die Westschweizer ihrerseits müssen ein für allemal einsehen, dass das Schweizerdeutsche die Muttersprache ihrer Deutschschweizer Landsleute, selbständiger Ausdruck der Deutschschweizer Kultur ist.” (Kommissionsbericht, S. 25 f.)

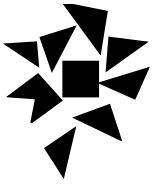
Le texte de la motion

Le Conseil fédéral accorde, dans toutes ses décisions, une attention particulière à la compréhension linguistique et régionale en Suisse. Il est chargé de prendre des mesures et de soumettre à l'Assemblée fédérale les modifications de lois nécessaires afin de concrétiser les propositions de la commission formulées en annexe au rapport du 22 octobre 1993.

Lorsque la compétence fédérale fait défaut, le Conseil fédéral transmet les propositions aux cantons ou aux organisations publiques ou privées compétentes et examine dans chaque cas s'il y a lieu de leur accorder son soutien en l'occurrence.

Le Conseil fédéral fait rapport de façon régulière à l'Assemblée fédérale dans le cadre du rapport sur la gestion de l'administration fédérale sur les résultats ainsi que sur l'état de la compréhension linguistique et régionale en Suisse.

(...)



Uno sguardo tra lingua e storia

Considerazioni di un Consigliere agli Stati rappresentante di una minoranza che si trova nell'imbarazzo di dover scegliere una lingua maggioritaria per proporre ai senatori alcune riflessioni storiche, indispensabili alla comprensione dei problemi di reciproca comprensione elvetica. Voilà donc quelques extraits de l'intervention de M. Sergio Salvioni tenue lors de la réunion du Conseil aux Etats du 14.12.1993.

Sergio Salvioni

Il problema che mi sono posto, iniziando questo intervento, era quello di sapere se doversi parlare in lingua italiana oppure in francese oppure in tedesco. E' un problema che, credo, si pongano tutti i rappresentanti del Cantone Ticino, perchè il dilemma è questo: parlare italiano e rappresentare la propria cultura, la propria lingua e non tradire in fondo le caratteristiche del proprio Paese, ma con il rischio di non essere capiti. Quindi si deve fare una valutazione tra l'obiettivo di rappresentare al meglio la propria cultura e l'obiettivo di essere compresi e di poter far passare il messaggio voluto.

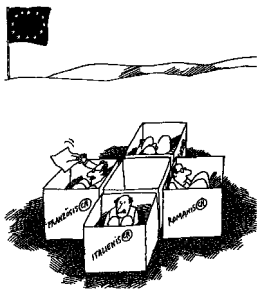
Un altro problema che all'inizio ho dovuto superare è quello derivante dal fatto che il Cantone Ticino il 6 dicembre 1992 ha votato come la Svizzera tedesca e non come la Svizzera francese, per cui si potrebbe pensare che nel Cantone Ticino non esistano problemi di comprensione con la Svizzera tedesca, mentre even-

tualmente si potrebbe pensare che esistano dei problemi con la Svizzera francese. Dirò in seguito i motivi, molto particolari e locali, per i quali il Cantone Ticino - a mio giudizio - ha votato come la Svizzera tedesca. Après ces deux prémisses, je continue en français, car il m'est apparu plus important de me faire comprendre que de défendre un principe.

Quelques éléments historiques

L'histoire de la Suisse, comme toutes les histoires, a une connotation nationaliste et a une importance différente pour les citoyens des différentes régions qui sont entrées dans la Suisse à des époques différentes. Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, l'histoire de la Suisse est une histoire de quelques cantons suisses alémaniques. Pour les cantons romands et pour le Tessin, c'est une histoire de colonisation et de vassalité.

Sergio Salvioni è dottore in giurisprudenza con uno studio legale a Locarno. Membro del Partito liberale radicale, da diversi anni rappresenta il Canton Ticino alle camere federali.



Je ne connais pas en détail comment se sont conduits les baillis suisses dans les régions romandes. Au Tessin, je peux m'appuyer sur le témoignage de Karl Viktor von Bonstetten, envoyé en mission officielle comme ambassadeur de la république de Berne pour l'inspection annuelle des bailliages tessinois, qui écrivait en 1797 à son ami Peter Ochs, ce Bâlois qui luttait pour un renouveau de la vieille Confédération. Je cite textuellement un passage de sa lettre: "je m'occupe de ces quatre bailliages, j'en sens les plaies et je ne connais sur la terre aucun gouvernement plus parfaitement mauvais, plus profondément corrompu que celui des Suisses. L'histoire d'aucune tyrannie ne peut atteindre à la réalité de ce qui se passe dans cette partie honteuse de la Suisse." C'était en 1797. L'opinion de Karl Viktor von Bonstetten, détaillée par des exemples dans des lettres et dans des rapports, est par ailleurs confirmée dans les "Beiträge" de Hans Rudolf Schinz, dans les "Voyages" de Saussure et dans d'autres témoignages.

Les 13 cantons de la Vieille Confédération, qui s'étaient unis dans le serment de ne pas accepter de juges étrangers, avaient imposé leurs juges dans les bailliages tessinois, et refusaient de prendre acte de cette contradiction. Même le Bâlois Peter Ochs, malgré les bons offices interposés auprès du gouvernement des cantons, n'y put rien faire. Karl



"Lo spirito del nostro tempo", di David Hess, Zurigo 1831. Caricatura che critica le "nuove idee" cominciando dalla libertà di stampa.

Viktor von Bonstetten s'en ira en exil au Danemark d'où il publiera ses lettres, comme il l'avait fait savoir dans son ultime correspondance à Peter Ochs.

La Suisse est une "Willensnation" de quatre cultures et langues, qui est née entre la fin du XVIIIe siècle et 1848. Cette dernière date correspond à la naissance formelle de la Confédération. Mais dès la fin du XVIIIe siècle, la Suisse était un bouillon de cultures et d'expériences qui remettaient en discussion toute l'architecture politique de la vieille Confédération. Le détonateur avait été sans doute la Révolution française et les esprits plus ouverts avaient été séduits et nourris par l'illuminisme. La Suisse que j'appellerai "ancien Régime" était née d'une nécessité d'indépendance et, par conséquent, de liberté pour les membres du cercle privilégié. Il s'agissait des cantons primitifs et, par la suite, des cantons limitrophes de langue allemande. Je pense que l'on peut affirmer que, par les temps qui couraient, il s'était agi de solutions dictées par un sain égoïsme, et donc, d'une démocratie fermée qui, selon Jean-François Aubert, n'était même pas très démocratique.

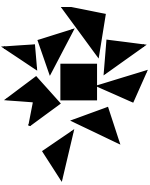
La Suisse d'après 1848 est une Suisse dans laquelle entrent les valeurs de l'illuminisme et de la Révolution française: égalité donc droits individuels, droits des citoyens; fraternité donc solidarité, amour du prochain.

En effet, la deuxième moitié du XIXe siècle verra une Suisse

ouverte vers l'extérieur, sensible aux droits individuels, moins nationaliste dans son action politique. C'est cette Suisse qui s'est fait une image de qualité à l'extérieur, car elle a su, - alors même quand d'autres nations européennes n'en parvenaient pas à mener leur révolution -, donner un coup de fouet à sa construction institutionnelle et changer profondément les intérêts nationaux, plus orientés qu'avant vers des tâches altruistes internationales.

C'est cette Suisse qui a connu un succès économique et social remarquable.

Si on en vient maintenant à notre problème, je pense que l'histoire a, d'une certaine façon, préparé ce qui est en train d'arriver. En Suisse alémanique, prévaut donc une tradition qui fait prédominer le sentiment de l'indépendance couplé avec celui de la liberté conçue dans sa dimension égoïste. En Suisse romande prédominant par contre encore les apports du libéralisme ouvert, ceux de l'illuminisme, donc une démocratie ouverte. Il ne faut pas négliger l'importance de l'intervention de certains "leaders" ou "Führer" politiques, surtout s'ils sont doués de



La tendance à l'isolement du reste du monde, à se renfermer sur notre histoire, sur nos mythes et sur nos problèmes, représente une involution dangereuse. On doit condamner cette régression vers des formes visibles ou latentes d'égoïsme, ce refus d'ouverture, cette propension à suivre les "Rattenfänger" qui adressent leurs mélodies aux sentiments les moins nobles.

charisme ou plus exactement de qualités "histrioniques". Leur rencontre avec un sentiment d'insécurité diffus dans le peuple fait renaître des cendres comme un Phénix la vieille réaction du désir d'indépendance, dans le sens de se renfermer sur soi-même. Mais ce rêve utopique de rétablir des situations d'il y a 100 ou même 50 ans n'est plus réalisable dans le monde actuel, profondément changé par l'évolution de la science et de la technique et par l'internationalisation des marchés et des communications. C'est un peu comme si, ainsi qu'on le faisait au moyen âge, on voulait soigner les cancers par les images des saints.

La situation du Tessin

J'en viens maintenant au canton du Tessin dont l'évolution a été largement déterminée par la situation dans laquelle se trouve l'Italie actuellement. La corruption diffuse et la tendance à contourner les lois qui a caractérisé l'activité de l'économie italienne, ont effrayé surtout les petites et moyennes entreprises qui craignaient de se voir confrontées à une concurrence sale, malpropre, qui aurait porté dans le canton ces méthodes, causant une dégradation de l'économie et de la vie publique. Donc, il s'agit d'une explication qui ne met pas en jeu la compréhension fédérale.

Et ce n'est d'ailleurs pas un cas isolé. Il faut se rappeler que déjà lors de la votation de la Constitution fédérale de 1848, le vote du Tessin avait posé

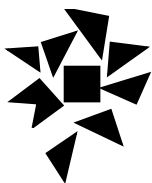
des conditions, surtout pour ce qui concernait les droits de douane. Le vote conditionné avait été considéré comme non valable et annulé. C'est donc une attitude qui revient dans l'histoire.

La langue est certainement une difficulté sur la voie de la compréhension. En définitive, c'est par la langue que l'on peut exprimer ses pensées, mais c'est surtout par l'idiome aussi que l'on pénètre dans d'autres mondes. Au Tessin les dialectes ne devraient pas représenter un obstacle. Les habitants y parlent couramment, selon les circonstances, le dialecte ou l'italien. Depuis le dialecte tessinois, qui fait partie du plus vaste dialecte lombard, connaît des oeuvres littéraires de première grandeur. Il suffit de citer Carlo Porta et Delio Tessa, pour nommer deux auteurs qui ont écrit des poésies que l'on peut considérer comme parmi les plus belles de la littérature italienne en général. Je ne partage donc pas l'opinion citée par M. Flavio Zanetti dans le rapport: le dialecte lombard est aussi une langue parlée en

Lombardie par tous, indifféremment de l'origine ou de la profession. En cela, il n'y a aucune différence avec le dialecte suisse allemand. Mais les Suisses alémaniques, et c'est ça la caractéristique différente, vivent le rapport entre le schwyzertütsch et le bon allemand d'une façon conflictuelle, ce qui rend très difficile pour eux d'accepter le bon allemand comme langue alternative. Ce conflit, selon von Salis, est dû à la diffuse antipathie, parmi les Suisses alémaniques, à l'égard de l'Allemagne, qui remonte probablement au nazisme et même plus loin. Mais cela, il faut bien l'admettre, complique les choses pour les autres parties de la Suisse...

La nécessité d'idéaux

Sur les mesures et les recommandations concrètes, je partage toutes les propositions contenues dans le rapport, mais il me paraît nécessaire de faire précéder toutes ces propositions par un conseil qui découle de l'analyse précédente. La tendance à l'isolement du reste du monde, à se renfermer sur notre histoire, sur nos mythes et sur nos problèmes, représente une involution dangereuse. On doit condamner cette régression vers des formes visibles ou latentes d'égoïsme, ce refus d'ouverture, cette propension à suivre les "Rattenfänger" qui adressent leurs mélodies aux sentiments les moins nobles. On retrouve dans ces tendances le processus que les psychiatres connaissent comme la ré-

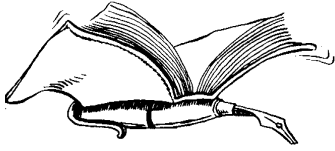


gression vers l'enfance, attitude de ceux qui par peur ou faiblesse ne veulent plus se confronter avec une réalité dont ils ont peur.

Il y a encore une large part de la population, heureusement, qui maintient la tradition d'une Suisse généreuse, mais la tendance qui émerge de la votation du 6 décembre 1992, et surtout des arguments adoptés dans les polémiques et dans les débats, peut réellement préoccuper. Quand on incite à l'égoïsme, cela se répand sur toute la ligne de conduite, et pas seulement sur le thème que l'on traite. Je pense, et c'est là le conseil, qu'il faut faire un grand effort à travers les médias pour récupérer les valeurs

Il est nécessaire et urgent que l'on puisse déclencher une attitude positive vers le prochain en général, vers les choses - je pense à la nature, à sa protection, je pense à la culture, à l'humanité. Chacun vit replié sur soi-même, on n'a plus de vision, on n'a plus d'idéaux, on refuse même les grands défis technologiques! Les hommes de culture, comme les hommes politiques et les entrepreneurs, doivent se rendre compte que ce problème est fondamental pour le futur de notre pays.

qui ont fait de la Suisse ce qu'à l'étranger on imagine qu'elle est. Il est nécessaire et urgent que l'on puisse déclencher une attitude positive vers le prochain en général, vers les choses - je pense à la nature, à sa protection, je pense à la culture, à l'humanité. Chacun vit replié sur soi-même, on n'a plus de vision, on n'a plus d'idéaux, on refuse même les grands défis technologiques! Les hommes de culture, comme les hommes politiques et les entrepreneurs, doivent se rendre compte que ce problème est fondamental pour le futur de notre pays. Aucun pays ne peut survivre si ses idéaux et ses objectifs sont confinés dans l'enceinte d'un supermarché.



Il racconto

R A M I

Carla Rossi-Bellotto

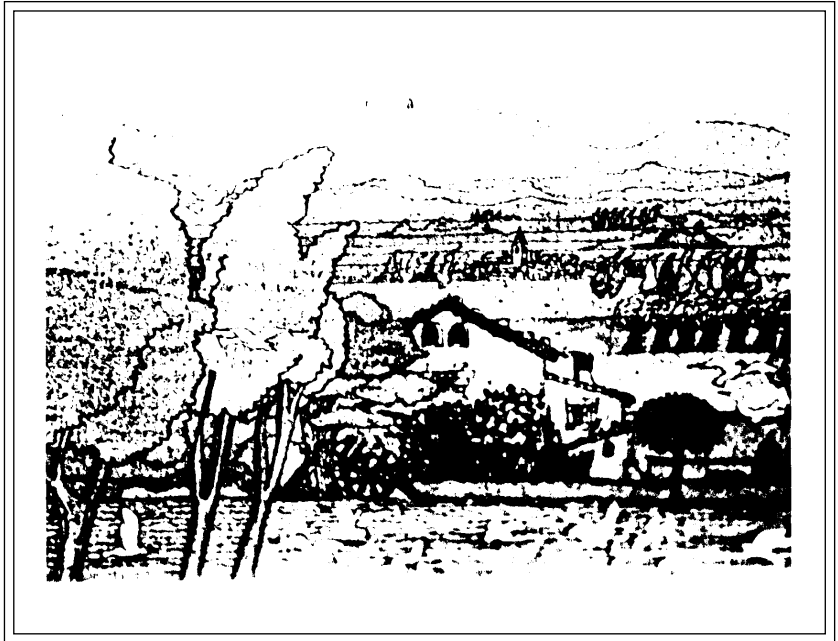
Sul finire dell'inverno eravamo in quella casa.

Un pomeriggio mi assopii, come capita in montagna, quando qualsiasi movimento stanca, l'ozio forzato intorpidisce anche la mente e il chiarore della neve infastidisce gli occhi.

Gli anni trascorsi assieme ci concedevano lunghe ore di silenzio, per non ripetere le banalità dette in gioventù. Mi sorprendevo e quasi li invidiavo, quei vecchi che discutevano tra loro con la foga e l'animosità di quando ci si raccontano cose nuove: noi parlavamo di rado persino durante i primi mesi che ci frequentavamo.

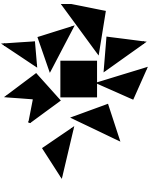
Mi distesi sul divano, sentii tutto il corpo irrigidirsi, provai freddo, ti sentii trafficare con la legna, ti muovevi lentamente, come se ragionassi ogni movimento, poi sentii un po' di tepore e odore di fumo. Mi avvolgesti nel "plaid" che stava sulla poltrona. Ti sentii accarezzarmi la fronte, sistemarmi i capelli, ormai così sottili. Ti sedesti accanto a me, col tuo libro, e leggesti sino a che fuori fece buio e la legna nel camino si esaurì.

Mi sentivo bene, non avevo fame, né sonno; provavo piacere nel rimanere in quella posizione. Ti alzasti, ti sentii chiamarmi, ma il calore, la pesantezza agli occhi, lo star bene in quel modo, fecero sì che non ebbi un solo movimento, ti sentii agitarti, poi andasti in cucina, tornasti, riandasti in cucina, nell'incertezza se svegliarmi o meno, mettesti qualcosa sui fornelli, perché si sentì un buon odore, ritornasti da me, mi avvicinasti una mano tra naso e labbra, come per vedere se respirassi ancora, se era uno scherzo, come quelli che ti facevo per sapere come avresti reagito. Ti sedesti nuovamente accanto a me, sollevasti la mia testa e iniziasti a parlarmi, non lo facevi da tempo, iniziasti a raccontarmi di quando ci eravamo incontrati, di cosa avevi pensato di me e parlasti, ripercorrendo tutti gli attimi dei tuoi sentimenti per me, erano parole nuove, che non conoscevo e che per anni avevo cercato di estorcerti senza successo, non avevi sonno, né sete, né più fame, ma mi



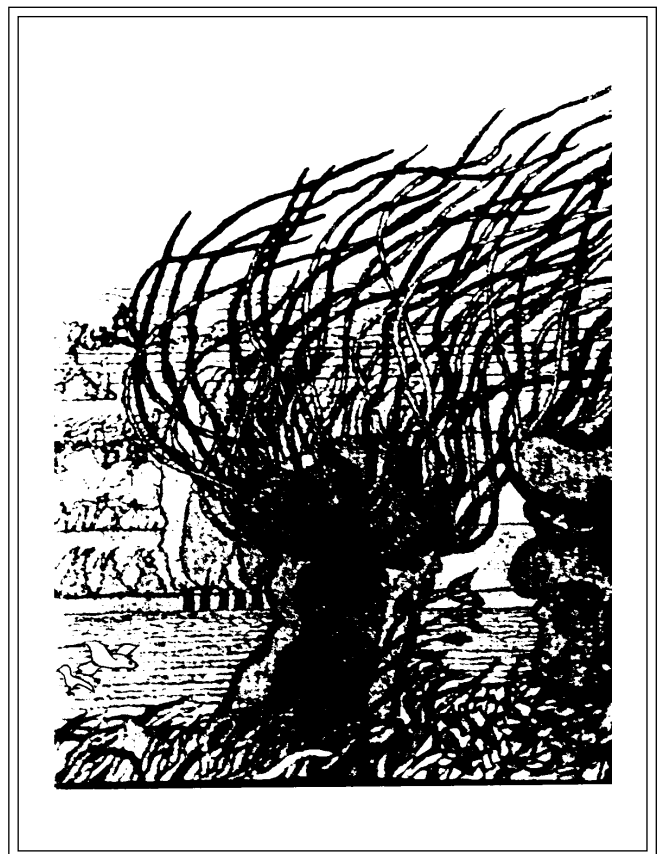
Carla Rossi-Bellotto è nata a Roma. Affianca alla collaborazione con le pagine culturali di diversi giornali e riviste l'attività di traduttrice (di prossima pubblicazione presso l'ed. Sellerio il carteggio Hesse-Kérynyi) Nel 1989 ha pubblicato il romanzo *Haydée* (Ed. Salerno, Roma) ed è imminente l'uscita di un secondo romanzo *Macocc* presso l'Ed. Casgrande (Bellinzona)

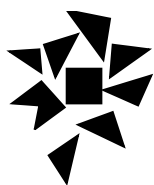
Le immagini sono dell'autrice.



parlasti fino alla mattina successiva. Mi avevi parlato tutta la notte ed io completamente immobile, le mani ghiacciate, il corpo intirizzito come se dal camino entrasse un filo di gelo che mi legasse le gambe e che io respiravo, fino a sentirmelo nello stomaco. Parlavi: „Pazzo amore mio“, mi sussurristi. Ti avrei sorriso. “Se hai deciso di non chiedermi se era il momento adatto, ti perdono, sai. Se hai deciso che il tuo vecchio, malcelato amore non andrà più ardendo nelle tue vene, ti lascio fare. Se le tue mani hanno dimenticato di darmi ancora una carezza e con questo debito si sono addormentate, non posso oppormi, ormai; ma lascia le tue labbra socchiuse, non perché la tua voce esca senza dir parola, ma perché sulla tua bocca resti, per sempre, immobile, questo mio bacio“. Arrivò nuovamente la sera e tu mi baciasti. Stavo così bene. Mi tenesti a lungo la mano, finché quei due uomini non mi sollevarono, poi mi misero lì dentro, dove tu non potevi più toccarmi, solo allora ti sentii piangere e stetti male, perché sapevo che piangevi per me, che avevi ancora bisogno di sentirmi vicina e invece, pochi colpi di martello, li sentii così forti, più del tuo pianto, non potei più sentirti.

Venivi a parlarmi ogni giorno, non mi avevi mai regalato dei fiori e ora me ne portavi troppi e in ogni mazzo c'era una tua lettera e tu non mi avevi mai scritto; ero stata io a farlo, ti scrivevo sempre e ti lasciavo bigliettini ovunque, nelle tasche, nei libri, mi divertivo, ma credevo che a te non piacesse e invece mi scrivevi. Mangiavi poco, lo sapevo, a volte piangevi, perché la notte sentivo che respiravi a fatica, tu non avevi mai pianto. Avrei voluto toccarti e sapevo che tu volevi toccare me. Poi non venisti più a trovarmi, non mi scrivesti più, non piangesti più, non mangiasti più. Allora risalii attraverso i rami di quell'albero grande, attraverso le fronde più alte che si intrecciavano con quello lontano attraverso cui eri risalito tu e lassù ci toccammo, nuovamente.





AUTHENTIK: materials for language learning through language use^{1a}

David Little
John Arnold

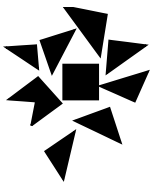
In this article we provide a description of Authentik, the language learning materials published by “Authentik Language Learning Resources Ltd”¹. We then discuss the background to Authentik’s response to the demand from teachers for accompanying exploitation material and show how the material - particularly the contents of the newspapers - can be exploited through schema activation. This helps learners to interact with the material in an authentic way, promoting language learning through language use. Finally, there is a brief section on Authentik in the context of learner autonomy.

David Little is Director CLCS, Trinity College, Dublin.
John Arnold is Head of Learning Service, Eurocentres, Zürich

The Authentik newspapers and cassettes

Authentik currently exists in three languages²: French, German, and Spanish and is published five times a year, in September, November, January, March, and May. Each issue of *Authentik* consists of

- a twenty-page “newspaper” made up of articles, photographs and graphic material derived from the press of the language in question;
- a sixty-minute cassette that combines radio reports with specially commissioned interviews and features, many of them linked to items in the newspaper;
- a twenty-page learner’s supplement that provides a complete transcript of the cassette, “communicative” learning activities based on one or more texts in the newspaper and/or on the cassette, and exercises that focus specifically on one or another grammatical feature of the target language.



Each version of *Authentik* is international. In French we include material from Belgium, Switzerland and Francophone Africa; in German we include material from Austria and Switzerland; and in Spanish we include material from various Latin American countries.

The newspaper in each language covers much the same thematic range as any other newspaper: international and local news, current affairs, human interest stories, education, science, business, health, cookery, fashion, sport, travel, music and entertainment. In addition, each issue contains in-depth treatment of one particular topic. The cassette is compiled to resemble a radio magazine programme, so that it can be used for extensive as well as intensive listening practice. Like a 'real life' radio magazine, the cassette typically contains a mix of scripted and unscripted items. The amount of material on the cassette that was originally broadcast on radio varies from language to language, depending on how easy or difficult it is to negotiate copyright agreements. But each cassette contains at least some items - mostly interviews and reports - that have been specially commissioned. This helps to ensure that there is a substantial thematic overlap between cassette and newspaper. The challenge that the cassette poses to learners lies for the most part in the fact that it presents native (and less often non-native) speakers talking as if the

audience consisted of native speakers. In other words, the speed and structure of the audio texts are not adjusted to suit the more limited processing capacity of language learners.³

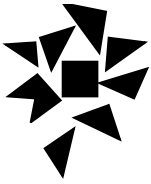
Exploiting the riches

The success of the original French version of *Authentik* created a demand for accompanying practice materials that would help teachers and learners to exploit the authentic texts. The response to this demand has focused more on the content of the newspaper than the cassette, mainly because printed texts are available to the learner in a sense that audio and video texts never can be. You can scan and skim them, or you can subject them to close analysis; either way, they do not run away from you. This is not, of course, to cast doubt on the importance of working with authentic materials in other media besides print. But by their very nature printed texts are always likely to play the anchor role when it comes to learning languages in formal educational contexts.

When teachers began to ask for notes to help them use *Authentik* in the classroom, they had in mind particularly comprehension exercises. Now the problem with comprehension exercises is that they can all too easily fall into the trap of testing learners' comprehension without actually doing anything to improve it. For this reason alone there was an

unwillingness to respond to teachers' demands by simply attaching a comprehension exercise (or test) to some or all of the printed and audio texts. There was, however, another reason why comprehension exercises were not enough. Each single issue of *Authentik* brings learners into contact with a wealth of language that they would not otherwise encounter. The pedagogical challenge lay in helping learners to turn the wealth of *input* contained in *Authentik* into *intake*?

Authentik covers much the same thematic range as any other newspaper. In other words, it provides learners with texts whose content is already in one or another sense familiar to them. In some cases, their familiarity may be quite specific. For example, learners may already know most if not all of the facts contained in a report of some prominent world event. In other cases, their familiarity is of a more general kind. For example, a report of an accident on the *autobahn* between Munich and Ulm may be news to them, but they know that when an accident occurs people may be killed or injured, police and ambulance services are likely to be involved, and attempts will be made to discover the cause of the accident. In other words, language learners come to *Authentik* with a rich stock of encyclopaedic knowledge - they know a great deal about how the world works and how its workings are reflected in the the-



matic structure of media texts. The primary pedagogical task is to find a means of enabling them to use that knowledge in the service of their language learning.

DEVITT devised the following *schema activation* solution to the problem (see DEVITT 1986).

- *From the text that is to be the learners' focus of attention, derive (say) two dozen words or phrases that seem to be central to the message of the text (this is a matter of intuition rather than scientific analysis)*
- *Divide the learners into groups of three or four and give them the words and phrases in a jumble.*
- *The learners' first task is to attempt to attach a meaning to each word or phrase. Words or phrases that are new to them must be explained, but only after they have failed to guess or deduce their meaning.*
- *The learners' second task is to sort the words and phrases into categories according to their meaning.*
- *The learners' third task is to arrange the words and phrases into a telegraphic story outline.*

By this stage the learners will have activated whatever schemata the words and phrases may have suggested to them; they will have established some kind of basis on which

to interact with the authentic text.

We have traditionally been taught that comprehension must precede linguistic production; and there is a sense in which this is indisputably true. On the other hand, it is important to recognise that in language processing, comprehension and production are closely related. The technique just described for giving learners access to an authentic printed text similarly exploits the close relationship between comprehension and production. There is, after all, a sense in which learners are being engaged in productive activity before being invited to comprehend the text on which that activity is focused. And when the learners have already achieved a certain level of proficiency in the target language, the activity can be extended to embrace production in the usual sense. For example, they can be required to expand their telegraphic story outline into a short text, clothing implied semantic relationships in syntactic structure. The more substantial these preparatory productive activities are, the easier learners are likely to find reading the authentic text. For the text fits easily into a thematic framework they have constructed for themselves and it seems natural to them to question the text on the basis of their expectations. In other words, preparatory activities whose purpose is schema activation have the effect - precisely because their purpose is schema activation -

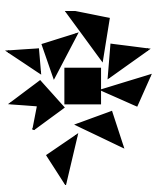
of enabling learners to respond authentically to the authentic text, using it in much the same way as native speakers will have used it.

The act of comprehension is essential to learning, but it needs to be reinforced by target language production. Thus the authentic text comes to be seen not only as a message that learners must understand but also is a message that learners can exploit. It can serve at one and the same time as a lexical quarry, a structural model, and a stimulus to argument and debate. Especially in the earlier stages of learning, learners should be led into activities that enable them to appropriate parts of the authentic text to their particular authentic purpose; and they should be taught that in doing this they are again behaving authentically.⁴

Originally, authentic texts were thought important to language learners because they provided some contact with and insight into aspects of target language culture. But when learners respond authentically to an authentic text, they are using the text for the same communicative purpose as native speakers; in other words, language learning merges with authentic language use.

The promotion of learner autonomy

A further factor that has shaped the development of this approach to the exploitation of authentic texts: con-



***The act of
comprehension is
essential to learning,
but it needs to be
reinforced by target
language production.
Thus the authentic text
comes to be seen not
only as a message that
learners must
understand but also is a
message that learners
can exploit. It can serve
at one and the same
time as a lexical quarry,
a structural model, and
a stimulus to argument
and debate.***

sideration of the nature of learner autonomy and the modes of its realisation. For the producers of *Authentik* autonomous learners are defined as those who accept responsibility for the content and process of their learning. In some contexts this means that they design and implement their own curriculum; in others including the classrooms where *Authentik* is mostly used - it means that they appropriate someone else's curriculum to their own purposes.

If learners are to assume responsibility for the content and process of their learning, it is at least arguable that they need access to information about language learning and clear advice on the learning techniques that are most likely to bring them success. An attempt to provide this has been made in *Authentik: The User's Guide*⁵ (LITTLE and DEVITT 1991) a booklet of some forty pages that rehearses some of the basic facts about first and second language learning and relates them to a number of practical suggestions about the organisation of language learning. Two books for teachers⁶ on the theory and practice of learner autonomy (LITTLE 1991; DICKINSON 1992) have also been published.

In conclusion, it should be made clear that *Authentik* does not claim to offer a total methodology. Non-reciprocal printed and audio texts can do much to develop learners' im-

PLICIT and explicit knowledge of their target language; they can also be exploited in various ways in the production of reciprocal discourse. But they do not offer to develop basic skills of interaction. Nevertheless, increasing numbers of teachers are finding that the *Authentik* newspapers and cassettes provide them with a textual world that establishes a firm framework for many and varied learning activities, and an unrivalled source of meanings that learners can appropriate for their own purposes.

Notes

^{1a} A fuller version of the arguments contained in this article has been published in Little, D. (1993): *Authentik: the development of an approach to language learning based on authentic texts in print and audio*. In W. Gienow & K. Hellwig (eds), *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*, p.121-130. Frankfurt am Main: Peter Lang

¹ Materials published by *Authentik Language Learning Resources Ltd* are available in Switzerland from Eurocentres Learning Service, Seestr. 247, 8038 Zürich. Tel: 01-485 5200, Fax: 01-482 5054.

² Until May 1993, an English subscription

edition was also produced. This has now been replaced by a special *once-a-year* edition for English, which was first published in February 1994.

³ *Authentik* is intended primarily for learners at an intermediate level and above. As from September 1994 two new publications will appear which are designed for use with elementary level learners - *Etincelle* for French and *Katapult* for German. It should be noted, however, that a limited use of English is made in both these publications, as the primary target markets are schools in the UK and Ireland.

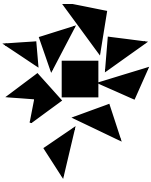
⁴ A typical activity chain in the *Authentik* learner's supplement will begin with schema activation, proceed to reception of the authentic text, and conclude with some form of production (see LITTLE et al. 1989 for examples in French, German and Spanish)

⁵ See Note 1, above

⁶ See Note 1, above

Bibliography

- DEVITT, S.M. (1986): "Learning a foreign language through the media". CLCS Occasional Paper No. 18. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- DICKINSON, L. (1992): *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- LITTLE, D. / DEVITT, S. / SINGLETON, D. (1989): *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*. Dublin, Authentik, in association with CILT, London.
- LITTLE, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- LITTLE, D. / DEVITT, S. (1991): *Authentik: The User's Guide*. Dublin: Authentik
- LITTLE, D. (1993): *Authentik: the development of an approach to language learning based on authentic texts in print and audio*. In W. Gienow & K. Hellwig (eds), *Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*, p.121-130. Frankfurt am Main: Peter Lang.



Who is Who?

VALS Vereinigung für Angewandte Linguistik
ASLA Association de Linguistique Appliquée
 Associazione Svizzera di Linguistica Applicata
 Associazium Svizra da Linguistica Applitgada

Die VALS/ASLA stellt sich vor

Am 13. November 1993 wurde in Solothurn die VALS/ASLA gegründet, die Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz. Warum diese Gründung, und welches sind die Ziele dieses neuen Vereins?

Die Angewandte Linguistik hat in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen, auch wenn sie in der Schweiz im Moment eine eher schwierige Phase durchmacht. Im Kontrast zu diesem zunehmenden Gewicht stand, zumindest in der Schweiz, das Fehlen einer leistungsfähigen professionellen Organisation. Lange Jahre war die CILA (Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquée) die einzige gesamtschweizerische Körperschaft, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, im Bereich der angewandten Linguistik den Austausch zwischen den Universitäten, zwischen Universitäten und interessierten Institutionen und zwischen Theorie und Praxis zu fördern. Sie hat sich mit ihren Aktivitäten auf diesem Gebiet und besonders mit der Publikation des "Bulletin CILA" etwelche Verdienste erworben. In den letzten Jahren hatte sich aber immer deutlicher gezeigt, dass die aus den fünfziger Jahren stammende Organisationsform der CILA den neuen Gegebenheiten nicht mehr entsprach. Sie ist eine Kommission ernannter Mitglieder, keine offene

Vereinigung. Sie versammelte bei weitem nicht mehr alle im Bereich der angewandten Linguistik Forschenden, und sie konnte auch nicht alle an der praktische Umsetzung ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse Interessierten aufnehmen. Damit war ihr Aktions- und Einflussbereich erheblich begrenzt.

Einige Vertreter der CILA haben deshalb die Initiative ergriffen und aktiv die Gründung der VALS/ASLA in die Wege geleitet. Ausschlaggebend für die neue Vereinigung und für ihre Statuten waren folgende Gesichtspunkte:

- Die VALS/ASLA soll allen im Bereich der angewandten Linguistik wissenschaftlich Tätigen offenstehen, ebenso allen an der Umsetzung angewandt-linguistischer Erkenntnisse Interessierten.

- Als wichtigste Erbschaft der CILA übernimmt die VALS/ASLA das Bulletin CILA und führt es unter ihrem eigenen Namen als Bulletin VALS/ASLA weiter.

- Die VALS/ASLA setzt sich konkrete Ziele. Das wichtigste - neben der Herausgabe der Revue - ist die Organisation und Durchführung der Schweizerischen Tage der angewandten Linguistik im Zweijahresrhythmus. Die ersten von der VALS/ASLA organisierten Tage der Angewandten Linguistik werden vom 24. bis 29. September 1994 in Bern stattfinden, zusammen mit der ersten Jahresversammlung der Vereini-

gung.

- Die VALS/ASLA soll nicht die bestehenden Lehrerorganisationen konkurrenzieren. Ihre Ansprechpartner sind weniger die einzelnen Lehrer als Lehrerausbildner, Lehrmittelaufbauern und Institutionen im Bildungsbereich.

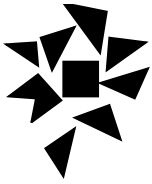
- Die VALS/ASLA wird eng mit der SSG, der Schweizerischen Sprachwissenschaftlichen Gesellschaft, kooperieren. Sofern die SSG dem zustimmt, wird sich die VALS/ASLA als Sektion der SSG konstituieren.

Paul R. Portmann

Der Vorstand der VALS/ASLA setzt sich wie folgt zusammen:

Paul R. Portmann, Präsident, Zürich; *Georges Lüdi*, Vizepräsident, Basel; *Anna Dazzi-Gross*, Chur; *Helen Christen*, Luzern; *Gianni Ghisla*, Comano; *Cornelia Gick*, Fribourg; *François Grosjean*, Neuchâtel; *Silvia Kübler*, Zürich; *Mike Makosch*, Zürich; *Bernard Py*, Neuchâtel; *Peter Trudgill*, Lausanne; *Hans Weber*, Solothurn.

Für Informationen wende man sich an: **Paul R. Portmann, Deutsches Seminar, Rämistr. 74/76, 8001 Zürich**



S V L

Schule für Angewandte Linguistik

Die Schule für Angewandte Linguistik (SAL) wurde im Jahr 1969 gegründet. Sie ist eine Institution der gemeinnützigen Stiftung für angewandte Linguistik. Als höhere Fachschule für Sprachberufe bietet die SAL ein Studium in den Bereichen Publizistik, Sprachlehre und Übersetzen. Die praxisorientierte (angewandte) Ausrichtung und das humanistische Grundkonzept der SAL garantieren eine vielschichtige und vielseitige Ausbildung.

- Für den Einstieg ist die Matura oder eine Aufnahmeprüfung erforderlich. Spezielle Vorbereitungskurse bieten den Studierenden ohne Matura das nötige Wissen und bereiten gezielt auf die Aufnahmeprüfung vor.
- Die individuellen Kombinationsmöglichkeiten von Pflicht- und

Wahlfächern sind in dieser Form einmalig und ermöglichen eine Ausbildung, bei der die persönlichen und beruflichen Interessen der Studierenden berücksichtigt werden. Neben der rein sprachlichen Ausbildung bietet die SAL eine grosse Auswahl allgemeinbildender und berufsspezifischer Kurse.

- Die Studierenden bestimmen den Studienverlauf und damit auch den Prüfungsrhythmus selbst. Die individuelle Stundenplangestaltung ermöglicht es, die SAL berufsbegleitend zu besuchen. Das Studium dauert, je nach Fachrichtung und Anzahl der Diplomsprachen, drei bis fünf Jahre.
- Die Diplome der SAL sind ein Ausweis für höhere Fachausbildung im Bereich Sprache.
- Gleichgestellt mit Deutsch sind als

Unterrichtssprachen Französisch, Englisch, Italienisch und Spanisch. Weitere Sprachstudien wie in Russisch und Arabisch, aber auch in Latein und Sanskrit u.a.m. werden nach Möglichkeit gefördert.

- Die berufsspezifische Ausbildung setzt die Sprachstudien voraus. Daher können auf dieser gemeinsamen Basis die Diplomrichtungen kombiniert werden, was von mehr als der Hälfte der Studierenden auch benutzt wird.
- Das eigentliche Sprachstudium wird nach unten und oben erweitert. Nach unten, indem Zertifikatskurse in den verschiedenen Sprachen die Grundlagen für einen Einstieg ins Studium bieten, nach oben durch Nachdiplomkurse, welche alle Ausbildungssparten vertiefend ergänzen.
- Einem Intensivstudium dienen die Seminare, die meist während ein bis drei Tagen am Wochenende stattfinden. Die Seminare behandeln Themen wie Photojournalismus, Moderation, Schreibkunst, Filmdokumentation, Sprache und Denken u.a.m. Dem interkulturellen Anspruch der Schule dienen die Kurse Deutsch für Fremdsprachige.
- Jeweils zu Semesterbeginn erscheint die Hauszeitschrift SEMIKOLON, in der neben publikumsrelevanten Informationen über die SAL Beiträge zur Sprache im weitesten Sinne publiziert werden.

Schweizerische Tage der Angewandten Linguistik
Bern, 27.-29.9.1994

Angewandte Linguistik in der Schweiz: Themen, Tendenzen, Perspektiven

Organisation: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz
Provisorisches Programm:

- . Vorträge zu folgenden Themenbereichen:
 - Sprache und Geschlecht
 - Verständlichkeitsforschung
 - Sprachplanung und Sprachpolitik
 - Neurolinguistik
- . Beiträge aus den Projekten zur Sprachkompetenz des NFP33

Unterlagen und Anmeldeformulare zu beziehen bei:
Prof. Dr. R. Watts, Institut für englische Sprachen und Literaturen, Länggass-
Strasse 49, 3000 Bern 9, Fax 031/631 36 36

SAL, Sonneggstrasse 82/84, 8006
Zürich - 01 / 361 75 55



Convegni

7. Schweizerisches Forum des Ausschusses Langue 2/ Fremdsprachenunterricht der EDK

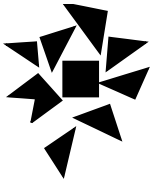
Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen: Effizientes Sprachenlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache

Diesem Thema war das 7. Schweizerische Forum des Ausschusses Langue 2/ Fremdsprachenunterricht der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK gewidmet, das vom 17. - 20. November 1993 auf dem Monte Verità in Ascona stattgefunden hat. Zweck der Veranstaltung war es, die Möglichkeiten mehrsprachigen Unterrichts aufzuzeigen und Realisierungsformen dieses Unterrichts aus der Schweiz (Romanischbünden, Freiburg, Genf, Zürich, Interlaken) und aus dem umliegenden Ausland (Elsass, Aostatal, Bundesrepublik Deutschland) vorzustellen. "Mehrsprachiger Unterricht", verstanden als Sachunterricht in zwei oder mehr Sprachen mit entsprechendem zeitlich vorgelagertem, parallelem oder nachfolgendem Sprachunterricht, wird heute in vielen Ländern praktiziert und hat sich als eines der wirksamsten Mittel erwiesen, die Sprachkompetenz der Schüler/innen zu verbessern. In diesem Zusammenhang wird oft und mit Recht auf die Erfolge mehrsprachigen Unterrichts in Kanada verwiesen. So wie aber in der Schweiz die jahrzehntelangen Erfahrungen der rätoromanischen Schweiz oft "übersehen" werden, so wird auch in der internationalen Diskussion der mehrsprachige Unterricht in Singapur nur selten berücksichtigt. Schulsprache in Singapur ist Englisch; über 70 % der Schüler/innen sprechen aber zu Hause eine andere Sprache (Chinesisch, Malaysisch, Tamilisch). 1991 ist von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in 32 Ländern eine Studie zur Untersuchung der Lesekompetenz neun- und vierzehnjähriger Schüler/innen durchgeführt worden. Es zeigte sich nun, dass die Ergebnisse von

Singapur im internationalen Vergleich zu den besten gehören, jedenfalls weit über dem Durchschnitt liegen, und dies obwohl Englisch für die meisten eine Zweit-, wenn nicht gar Drittsprache darstellt. Weit über 120 kantonale Delegierte haben am Forum auf dem Monte Verità teilgenommen, und gross war die Zahl jener, die sich vom Bazillus des mehrsprachigen Unterrichts haben anstecken lassen. Die Teilnehmenden haben denn auch eine ganze Reihe realisierbarer **Projektskizzen** erarbeitet, die am Forum vorgestellt wurden. Mehrere der vorgestellten Projektskizzen sind in der Zwischenzeit weiterentwickelt und zu eigentlichen Projekten ausgearbeitet worden. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die vielfältigen Aktivitäten, die in verschiedenen Nordwestschweizer Kantonen im Gange sind. Von besonderem Interesse ist dabei ein Projekt, das die beiden Nachbarkantone Jura und Basel-Landschaft betrifft: es geht um ein Projekt mehrsprachigen Unterrichts auf Kindergarten- und Sekundarschulstufe, das in sprachgrenzüberschreitender Kooperation zwischen Delsberg und Baselbieter Gemeinden des Birstals (v.a. Aesch, aber auch Arlesheim, Münchenstein usw.) realisiert werden soll. Das Projekt soll mit Hilfe eines Austausches von Lehrpersonen verwirklicht werden. Zur Zeit finden Vorabklärungen unter den Verantwortlichen der beiden Kantone statt. Das Projekt soll in zwei Etappen realisiert werden. Zur Vorbereitung gehören auch Kontakte zwischen den betroffenen Schulen (so wird demnächst ein Besuch der Sekundarschule Aesch bei ihrer möglichen Partnerschule in Delemont stattfinden). Auf Stufe Kindergarten soll das Projekt mit dem Schul-

jahr 1995/96, auf Stufe Sekundarschule ein Jahr später (1996/97) beginnen. Ein definitiver Entscheid soll im Verlaufe des Schuljahres 1994/95 gefasst werden. Die Kooperationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer ist auch hier unabdingbar - am Forum auf dem Monte Verità waren Lehrpersonen aller Schulstufen, vom Kindergarten bis zur Universität vertreten sie ist jedoch nicht ausreichend; es braucht auch die Bereitschaft und die Unterstützung im institutionellen Bereich. Auf dem Monte Verità ist deshalb auch ein erster Entwurf von **EDK-Empfehlungen zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts** vorgestellt worden, der bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf breiten Konsens stiess. Dieser erste Entwurf von Empfehlungen ist in der Zwischenzeit durch den Ausschuss Langue 2/Fremdsprachenunterricht der EDK überarbeitet und an die zuständigen Instanzen der EDK weitergeleitet worden. In naher Zukunft, vermutlich im ersten Halbjahr 1995, wird demnach die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz EDK Empfehlungen an die Kantone zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts verabschieden. Eine dieser EDK-Empfehlungen wird im übrigen auch den Erwerb mehrsprachiger Schulabschlüsse betreffen und damit auch einer zweisprachigen Maturität, von der an anderer Stelle in dieser Zeitschrift die Rede ist.

Reges Interesse hat auch die am Forum vorgestellte Idee der Gründung einer **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz** gefunden. Diese Arbeitsgemeinschaft steht allen am mehrsprachigen Unterricht Interessierten offen und dient neben dem Erfahrungs-



IIèmes Rencontres éditoriales de Lausanne **Matériels pédagogiques: vers l'autonomie ?...**

austausch, der Beratung von Schulbehörden und Schulleitungen vor allem der konkreten Unterstützung von Lehrkräften bei der Planung und Durchführung von Projekten mit mehrsprachigem Unterricht (Interessenten wenden sich bitte an Frau Michelle Bovet, Rue de Morat 59, 1700 Freiburg). Die Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft ist für den 18. November 1994 in Luzern vorgesehen. Das EDK-Forum "Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen" hat Bewegung in die Landschaft des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz gebracht. Endlich hat eine breitere Schulöffentlichkeit Kenntnis genommen von den jahrzehntelangen Erfahrungen mit mehrsprachigem Unterricht in der Rumantschia. Die nächsten Jahre werden zeigen, ob die Schule Schweiz in der Lage ist, die nötige Flexibilität aufzubringen, um die Wirksamkeit des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts nachhaltig zu steigern und zu verbessern. Mehrsprachiger Unterricht ist sicher kein Allerweltheilmittel, um aus den einsprachigen Bewohnern eines mehrsprachigen, ja eines vielsprachigen Landes mehrsprachige Bürgerinnen und Bürger zu machen. Einen wichtigen Anstoss, von dieser vielversprechenden Möglichkeit Gebrauch zu machen, hat das Forum auf dem Monte Verità gegeben.

Christoph Flügel

Babylonia commente ici les critiques (réflexions ou provocations) d'intervenants à la Table Ronde - mieux, du débat passionné - qui a animé les IIèmes Rencontres éditoriales de Lausanne du 3 au 5 novembre 1993.

En effet, les prises de position d'utilisateurs spécialistes mais aussi didacticiens (eux-mêmes parfois producteurs) tels René Richterich de l'Université de Lausanne, Henri Holec du CRAPEL, Université de Nancy, Gisèle Kahn du CREDIF, Béatrice Job de CLE International, Marie-Laure Chalaron de l'Université Stendhal de Grenoble et Beat Vonarburg Reallehrerseminar de Zurich, nous paraissent pertinentes au sujet des "stratégies" abordé dans nos prochains numéros et en particulier à l'aspect de l'autonomie.

Les matériels pédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant tel était le thème du débat.

Comme l'a souligné le président, René Richterich, cette table ronde se proposait de faire le point sur la production éditoriale et sur les nouveaux besoins du public par rapport aux moyens technologiques actuels.

Le champ était vaste (bien que plus particulièrement centré sur le français L2 ou langue étrangère) les matériels produits étant nombreux et certes de qualité (comme on a pu le constater grâce à l'exposition qui présentait les dernières nouveautés éditoriales), mais le débat a voulu cerner les problématiques actuelles de l'enseignement / apprentissage des langues, problématiques auxquelles l'univers éditorial ne répond encore qu'en faible mesure et de manière insatisfaisante, et pour cause puisqu'il s'agit du trinôme **besoins - motivation - autonomie**.

Alors que la vague des *approches* communicatives se meurt à marée basse, l'immersion ou d'autres méthodes alternatives (suggestopédie, "silent way", pédagogie des échanges) débarquent, explorent ou cherchent à coloniser ce territoire toujours renouvelé et renouvelable qu'est l'apprentissage des L2.

Qu'en est-il du matériel produit, suit-il le courant ?

Debysser avait annoncé il y a une dizaine d'années "la mort du manuel et des méthodes" pourtant aujourd'hui le marché est submergé de matériels: par thèmes, par degrés, par contenus, sur les actes de parole, pour les langues fonctionnelles, pour la littérature ... dans des optiques plutôt traditionnelles. Les méthodes alternatives échappent donc quelque peu à la production systématisée puisqu'elles sont centrées sur l'apprenant et son environnement/milieu d'apprentissage.

Quelle est la place de ces *matériels face à la crise de l'école* en tant qu'"institution où apprendre les langues"?

La crise, donc les nouvelles chances, l'opportunité à saisir.

Trop souvent eux-mêmes "institution", ou dépendant de l'institution, les matériels ont tendance à reproduire la "crise". Quelle direction prendre?

Richterich à ce propos fait un clin d'oeil à la simulation globale comme planche possible pour éviter d'être engloutis. Soulignons ici que Francis Yaiche, directeur de l'Institut Supérieur de Pédagogie à Paris, va plus loin (Le Français dans le monde, 263, fév.-mars 1994, p.102) quand il souligne qu'"il devient urgent d'essayer de penser à la déscolarisation à l'intérieur de l'école si



l'on ne veut pas courir le risque que cette déscolarisation tombe, un jour, de droit, par un oukase gouvernemental..." et qu'il propose les simulations globales comme "voie qui a fait son chemin et ses preuves dans le monde entier en matière de "déscolarisation".

Qu'est-ce que ces matériels peuvent apporter aux apprenants ?

G.Kahn fait la distinction entre deux catégories d'apprenants:

l'adulte spécialisé (ou en spécialisation) exigeant, qui veut tout savoir avant d'avoir appris, qui veut entrer dans des contenus, dans des savoirs à utiliser, qui apprend la langue pour en faire quelque chose, dont le savoir-faire attendu est la possibilité de gérer la communication professionnelle et dont l'attitude (savoir-être) face à la langue cible et aux gens qui la parlent est ouverte et relationnelle.

L'autre, c'est le *grand élève du secondaire*, bien souvent démotivé ("on croit encore, comme en 1815, que le monde veut apprendre le français... en milieu scolaire les apprenants ne veulent pas apprendre, ni apprendre à apprendre", lancera même B.Vonarburg en provocation stimulante et réaliste). C'est ce grand adolescent, pris dans un système scolaire, qui a besoin de recevoir des modèles et des pistes de comportement, dont il faut développer l'autonomie, afin qu'il puisse continuer à apprendre seul.

Face aux besoins de ces apprenants, face aux "ambitions qu'on a", les matériels pédagogiques sont pauvres alors qu'ils devraient ouvrir des possibilités.

H. Holec souhaite pour sa part des *matériels formateurs*, centrés sur l'apprenant, afin qu'il y ait prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant: "s'il n'est pas un apprenant autonome, il faut

trouver un moyen de le rendre indépendant; pour apprendre à apprendre la langue, il faut proposer du matériel formateur". Pour pouvoir produire ce matériel, Holec propose un questionnement sur *les besoins* et les utilisations de l'apprenant, la réalisation de matériels pour former le formateur, comme des exemples d'activités pour monter un centre de ressources.

Et les enseignants, comment voient-ils, comment vivent-ils ces matériels?

"L'enseignant est oublié dans le matériel pédagogique" dit M.-L. Chalaron et elle ajoute que "les méthodes coïncident...l'E y est à l'étroit, comme dans un piège. Alors que dans le "spécifique" il y a des pistes méthodologiques d'exploitation, le "scolaire" offre peu - ou pas- de suggestions quant à l'exploitation, l'adaptation ou à l'appropriation; il y a en fait trop de supports didactiques et pas assez d'analyse sur leur utilisation". En ce sens elle souhaite que soient produits des matériels qui permettent *l'autonomie de l'enseignant*.

"Je crois qu'on ne peut pas enseigner... les 600 heures de français (FLE) pour la maturité n'aboutissent à rien parce qu'on les enseigne ("ils" n'apprennent pas)", affirme encore Vonarburg en ajoutant qu'"il faudrait tenir compte du rôle réel de l'enseignant", posant par là le problème de l'affect et de la *motivation*. "Si ces matériels ne passent pas par le biais des intérêts personnels des étudiants, comment mettre en oeuvre les aspects affectifs qui vont faire que les gens vont avoir envie d'apprendre?"

Selon Richterich, ce problème peut trouver une solution dans le travail en projet collectif et en simulation globale où on peut "avoir conscience de ce qu'on fait et du pourquoi on le fait". Pour Vonarburg, les méthodes font semblant

qu'il y a un élève moyen stéréotypé (qui n'existe pas) alors qu'il faut "rendre possible les possibilités d'apprendre de l'A" c'est-à-dire que E doit animer, assister, proposer et approfondir.

"Comme les didacticiens ne sont pas des créateurs, il faudrait provisoirement les mettre en congé et faire appel à d'autres: humoristes, musiciens, écrivains, rêveurs", proposait encore Vonarburg. "On produit du matériel didactique critique au lieu de faire du matériel didactique créateur", renchérit Richterich, "il faut trouver des moyens permettant de créer son apprentissage", et il propose la solution du "bricolage".

Débat vif, critiques colorées, propositions audacieuses! Conclusions?

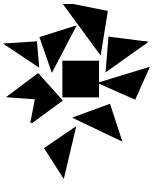
Nouveaux besoins (langues fonctionnelles) et vieilles formules (contre-pour?- ceux qui sont assis près du radiateur) se conjugueraient donc au temps de *l'autonomie*.

Nous pensons en effet que tant qu'on s'ennuie dans les manuels scolaires, on s'ennuie en classe de langue; et comme "le bonheur est la clé que devrait trouver l'enseignant pour... enseigner" (Richterich), il s'agit de trouver de nouvelles pistes !

Les éditeurs auront-ils repris la balle au bond? Vous le saurez... en feuilletant les prochains numéros de *Babylonia* où vous découvrirez, le cas échéant, les publicités, les annonces ou les présentations de leurs nouvelles propositions.

Vers l'autonomie ? La solution des simulations (voir à ce propos l'article de Francis Yaiche, p. 52).

Soulignons encore ici les possibilités "réalistes" de la Simulation Globale au sens des critiques relevées lors de ce débat.



*Babylonia croit avoir découvert une clé de lecture de “bricolage”: à nos **Besoins** correspondent des **Ressources** comme l'**Invention** et la **Créativité** qui permettent l'**Ouverture** sur la **Langue** et donc des **Affects** face à la **Grammaire** qu'on peut enfin **Enseigner**.*

Mais nous ne doutons pas que nos lecteurs trouveront d'autres manières de décrypter le sens réel, rêvé, utopique ou, pourquoi pas, poétique de BRICOLAGE.

Nous publierons avec plaisir les solutions qui nous parviendront !

mais apprentissage de la rigueur) et permet de développer leur autonomie (construire un projet, le suivre et le développer, prendre connaissance de documents authentiques et choisir ceux qui peuvent servir de modèles, découvrir des solutions dans le matériel de référence linguistique, enfin, vérifier, confronter et “affiler” ses propres instruments); *en cours de langue fonction-*

Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des L2 serait donc comme une médaille à... deux faces
Il n'est pas interdit de rêver !

Mireille Venturelli

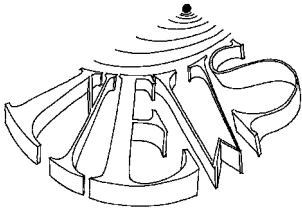
La SG est un espace en devenir où, sur un canevas que l'on adapte - ou que l'on invente- on rencontre les aspects langagiers nécessaires à la communication et à la description du déroulement de la situation simulée; où apprenants et enseignants sont créateurs; où vivent les **besoins** (fonctionnels pour la L2 et pour l'institution) et le **désir** avec la relation, même passionnelle, que cela implique. Ce qu'il faut, ce ne sont donc plus des méthodes, mais de bons ouvrages de référence, fiables et complets. Les “classiques”, en somme, mais revisités! ou habillés qu'ils soient à la mode, c'est-à-dire aux possibilités actuelles/actualisées d'approches que peuvent en avoir les A/E: logiciels grammairiens, didacticiels, disquettes lexicales, vidéo culturelles de civilisation et autres clips....

En *scolarité obligatoire*, avec des ados désabusés et obligés, la SG résout le problème de la motivation (imagination, mais besoin de s'appuyer sur des sources; improvisation, mais cohérence à la situation; surprise et découverte,

nelle avec des adultes exigeants: les besoins langagiers sont identifiés, buts et objectifs sont ciblés; là, la SG stimule la créativité, même langagière qui sera nécessaire dans la pratique, et tient compte de l'autonomie (déjà acquise ?) des apprenants: il y a un *cheminement*, donc un rythme propre, une *démarche* qui fait recours à la structure personnelle et une négociation de l'*itinéraire* qui tient compte des moyens individuels.

En fait les L2 se doivent de privilégier l'*éveil*, la flexibilité, la démarche, le voyage personnel; *le savoir* découlera des expériences, mais pour cela il faut guider l'apprenant à la rigueur, lui faire entraîner sa mémoire, il faut, quelque part qu'il assume son apprentissage, donc qu'il devienne autonome. La SG devrait l'y aider.

Si la maîtrise de la L1 a souvent été source de pouvoir, la compréhension et la possibilité d'utilisation des L2 est source de liberté. Mais la liberté n'est telle que si l'on sait en faire usage, si l'on a d'abord appris à être autonome !



Attualità

Zweisprachige Maturität

Nach dem Willen der Eidgenössischen Maturitätskommission (EMK) werden Maturandinnen und Maturanden bei den Eidgenössischen Maturitätsprüfungen im Frühjahr 1995 erstmals die Möglichkeit haben, einen Maturitätsausweis mit dem Vermerk "Zweisprachiger Unterricht" zu erwerben. Das Prädikat "zweisprachig" bedeutet, dass die Maturandinnen und Maturanden ausser dem Examen in der Fremdsprache selbst noch zwei bis drei (mündliche) Prüfungen in der von ihnen gewählten Zweitsprache ablegen. Als Zweitsprachen kommen vorerst die anderen Landessprachen in Betracht, als Prüfungsfächer bis auf weiteres Biologie, Geschichte und Geographie. In einem nächsten Schritt sollen auch weitere Sprachen, insbesondere die Weltsprache Englisch, und weitere Prüfungsfächer (z.B. Chemie) Berücksichtigung finden. Bis heute tragen die in der Schweiz erworbenen Maturitätsausweise der Mehrsprachigkeit unseres Landes nur in ungenügender Masse Rechnung. Mit der Möglichkeit, bei den Eidg. Maturitätsprüfungen einen Ausweis mit dem Vermerk "Zweisprachiger Unterricht" zu erlangen, wird ein erster wichtiger Schritt zur Behebung dieses Mangels und damit zur Verbesserung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften sowie zur Förderung der schulischen und beruflichen Mobilität getan. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK stimmt in ihrer Stellungnahme vom 28. Januar 1994 der vorgeschlagenen Neuerung zu, sie entspreche auch der von der EDK verfolgten Politik der Sprachenförderung. Die EDK regt zudem an, "im Interesse der Förderung unserer Landessprachen und der Welt-

sprache Englisch" die Wahl auf diese Sprachen zu begrenzen. Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft BBW und die EMK betonen in ihrem Kommentar zur Vorlage, dass vermieden werden solle, die Frage der zweisprachigen Maturität auf die politische Ebene der Territorialität zu heben, und zwar aus den folgenden drei Hauptgründen: 1. Bei diesem Vorhaben geht es in erster Linie darum, die Sprachen besser und effizienter zu lernen und nicht, einer bestimmten Region eine Fremdsprache aufzuzwingen.

2. Die Anzahl der Fächer (2 bis 3), die in der Zweitsprache abgelegt werden sollen, ist sehr beschränkt; die Sprache der Region, in der die Prüfung stattfindet, behält demnach ihre volle Bedeutung.

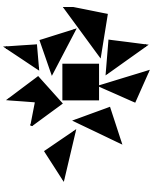
3. Bei der vorgeschlagenen Neuerung handelt es sich um ein Angebot, niemand wird zum Erwerb einer zweisprachigen Maturität verpflichtet. Die Maturandinnen und Maturanden entscheiden sich völlig freiwillig dazu, diese Zusatzqualifikation zu erlangen. Damit ist auch die Frage allfälliger Beschwerden von vornherein ausgeschlossen. Wer sich freiwillig für diese Möglichkeit entschieden hat, kann keinen Anstoss daran nehmen, Prüfungen in 2-3 Fächern in einer Fremdsprache ablegen zu müssen. Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft und die Eidgenössische Maturitätskommission erhoffen sich von dieser Neuerung einen Einfluss auch auf die öffentlichen Gymnasien. Die erwähnte Stellungnahme der EDK und andere Indizien lassen vermuten, dass mehrsprachiger Unterricht und mehrsprachige Schulabschlüsse, so z.B. eine zweisprachige Maturität, in nicht allzu ferner Zukunft auch in das öffentliche Schulwesen Einzug halten werden. *Christoph Flügel*



Lingua e televisione

A partire dal 5 marzo scorso, la Televisione svizzera di lingua italiana si propone come canale nazionale con un servizio particolare: programmi specifici, diffusi il sabato mattina, per l'apprendimento delle lingue (francese, tedesco, inglese e spagnolo). Il programma si chiama, con l'abituale tributo all'inglese "LINGUA CHANNEL" e si basa sul metodo audiovisivo Victor Ebner. La novità principale, come si spiega nell'informazione alla stampa, è costituita da una serie di reportages di quindici minuti l'uno che, trasmessi in coda ad ogni lezione, vogliono rappresentare non solo un esercizio delle nozioni apprese, ma anche un'educazione più completa alla "musicalità" linguistica e un arricchimento delle conoscenze di cultura generale sul paese d'origine della lingua proposta.

L'idea merita attenzione, in particolare per la componente culturale prevista nel programma di apprendimento. Resta da chiedersi che fine abbia fatto l'italiano, e proprio sul canale della RTSI... *(Red.)*



Le lingue nell'immaginario della gente

Quali sono gli atteggiamenti e quali le aspettative della popolazione svizzera nei confronti della scuola? Nel rapporto annuale Univox sull' "Educazione e l'insegnamento" vengono presentati i risultati di un'ampia inchiesta condotta in tutta la Svizzera. Di particolare interesse è la valutazione dell'importanza che la gente attribuisce alle varie materie insegnate nella scuola secondaria inferiore. La tabella seguente offre uno spaccato dei dati principali che indicano la % delle persone che ritengono una materia "assolutamente indispensabile e molto importante".

Le lingue appaiono in una luce assai fioca. Si nota che la lingua materna è al primo posto solo nella Svizzera tedesca, mentre nella Svizzera francese viene

plebiscitato l'inglese e nella Svizzera italiana il tedesco - con la matematica al primo posto e l'italiano "fuori dal podio". La posizione dell'italiano nel resto della Svizzera non è molto entusiasmante, ma si consideri che sono comunque il 40% ca. delle persone interrogate fuori dalla Svizzera italiana a ritenerne importante l'insegnamento.

L'indagine ha poi messo in luce altri aspetti importanti come ad es. una certa fiducia nella scuola, un'immagine degli insegnanti abbastanza positiva presso i

Rango	Svizzera tedesca (N=706) in %	Svizzera romanda (N=229) in %	Svizzera italiana (N=72) in %
1	Tedesco 83	Inglese 87	Matematica 92
2	Matematica 80	Matematica 86	Tedesco 85
3	Inglese 74	Francese 83	Francese 78
4	Informatica 71	Informatica 81	Italiano 74
5	Educaz.fis. 68	Tedesco 74	Inglese 74
6	Istr. civica 65	Storia e geo 68	Istr. civica 74
7	Scienze nat. 63	Economie 67	Storia e geo 71
8	Francese 63	Scienze nat. 62	Scienze nat. 69
9	Ed. artistica 60	Istr.civica 62	Ed.fisica 68
10	Storia e geo 59	Ed.fisica 62	Att.artistiche 56
11	Economia 59	Tecnica 56	Economia 59
12	Tecnica 51	Lavori man. 51	Lavori man. 44
13	Lavori man. 50	Educ.artist. 51	Tecnica 44
14	Italiano 57	Italiano 45	Informatica 44
15	Religione 32	Religione 28	Religione 38

genitori, ma meno buona presso gli allievi e i politici e infine l'opinione che se i salari degli insegnanti vanno modificati, allora verso il basso. (Red.)

12 giugno: un giorno per la cultura...

La cultura si avvia ad ottenere una propria dignità anche nell'ambito delle attività dello Stato. Senza ritenere che lo Stato debba gestire direttamente la cultura, un suo ruolo attivo nella promozione e nel sostegno delle attività promosse da cittadini ed enti privati e pubblici è parte essenziale della politica culturale di ogni Stato moderno.

Dopo quasi vent'anni di discussione e una prima proposta bocciata in votazione popolare nel 1986, le cittadine e i cittadini svizzeri avranno l'occasione il 12 giugno prossimo di creare finalmente le basi costituzionali necessarie a questo scopo.

Il Nuovo articolo 27 septies della Costituzione prevede che „*La Confederazione e i Cantoni promuovano, entro i limiti delle loro competenze, la vita culturale nella sua molteplicità nonché la comprensione dei valori culturali da parte della popolazione.*”

Inoltre, „*La Confederazione può fornire un sostegno ai Cantoni, ai Comuni e ai privati (...) e tiene particolarmente conto degli interessi di regioni del Paese e dei gruppi della popolazione meno favoriti.*”

Si tratta di finalità in perfetta coincidenza con quanto si prefiggono la Fondazione Lingue e Culture e Babylonia.

La Fondazione Lingue e Culture e la redazione di Babylonia invita i lettori a votare e a far votare a favore nel nuovo articolo costituzionale sulla cultura il 12 giugno prossimo.



L'angolo delle riviste

Nell'angolo delle riviste presentiamo una scelta dei titoli degli articoli pubblicati nell'ultimo numero disponibile delle riviste specializzate per l'insegnamento delle lingue.

**Bildungsforschung und
Bildungspraxis -
Education et recherche**
1/1994
(Univerlag, Freiburg, CH)

- Stern Otto *Sprachenlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht, 9-26*
Werlen Iwar *Französischunterricht im obligatorischen Schulsystem - ein Forschungs-
desiderat, 27-44*
- Schwob Irène *Observation de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire genevoise,
44-62*
- Bühler Urs,
Lischer Josef *Zürcher Lehrerinnen und Lehrer als lernende Gäste in der Suisse Romande,
63-76*
- Maulini Oliver *Divergences entre enseignants de l'école primaire et du Cycle d'orientation
à Genève: réelles ou imaginaires? L'exemple de l'enseignement précoce de
l'allemand, 77-88*
- de Pietro Jean-
François *Une variable négligée: les attitudes, 89-110*
- Hexel Dagmar,
Pini Gianreto *Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand, 112-129*

**Bulletin Suisse de
linguistique appliquée**
59, avril 1994
(VALS/ASLA, Neuchâtel)

Numero dédié à "**L'acquisition d'une langue seconde**" (éd. Bernard Py) avec plusieurs contributions de Jean-Paul Bronckart, Daniel Véronique, Josiane Hamers, Robert Bouchard, Ulirich Kraft et Ulrich Dausendschön-Gay, Rémy Poruier, Anne Trévisse

DAF-Rundbrief
23/1994
(Arbeitskreis DAF, Zürich)

- Forster-Vosicki *Quartett Spiele - Eine Bereicherung des Sprachunterrichts auch auf höheren
Brigitte Niveaus, 11-17*
- Nickel Gerhard *Wie muttersprachlich können oder sollen sich Nicht-MuttersprachlerInnen
verhalten?, 18-32*

**Deutsch als
Fremdsprache**
1/1994
(Langenscheidt, München)

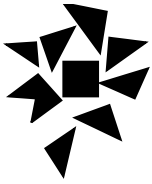
- Földes Csaba *Deutsch als Fremdsprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa - Überlegungen
zu Bestand und Bedarf, 3-12*
- Hessky Regina *Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen, 20-24*
- Piontek Susanna *Tabus in DaF-Lehrwerken oder die Vernachlässigung der Realität, 51-52*

Deutsch lernen
3/1993
(Sprachverband - Dt. für
ausl. Arbeitnehmer,
Mainz)

- Barkowski Hans *"Ich und -e, das gehört zusammen...". Ein unterrichtspraktischer Beitrag
zum interkulturellen Lernen in der Grundschule, 211-221*
- Kämper-van den *Deutschunterricht als handlungsorientiertes Lernen. Berufskommunikation in
Boogart fachbezogenen Sprachkursen für Migranten, 231-244*
- Michael, Menge
Gunter

**Der fremdsprachliche
Unterricht**
13/1994 u. 14/1994
(E. Friedrich Verlag,
Seelze)

Heft 13 zum Thema *Französisch für den Beruf*
Heft 14 zum Thema *"Black Britons"*



DFML

La lettre de l'Association
13/1993
(Namur, Belgique)

De Koninck
Zita
Coste Daniel

Perregaux
Christiane
de Pietro J. F.
Dabène Louise

Braun Alain

Didactique de la langue maternelle et didactique des langues secondes ou étrangères: deux mondes?
Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues
Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues
Au-delà des langues maternelle et étrangères: le langage...
Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine
Langue maternelle, langue étrangère: quelles interactions dans un enseignement de type?

Die Neueren Sprachen

2/1994
(Verlag Diesterweg,
Frankfurt a.M.)

Hecht Karlheinz
Nünning Ansgar

Lernziel: Sprachbewusstheit, 128-147
Das Image der (hässlichen) Deutschen. Möglichkeiten der Umsetzung der komparatistischen Imagologie in einer landeskundlichen Unterrichtsreihe für den Englischunterricht. 160-184

Éducateur

4/94
(SPR, Carouge)

Dossier:
Les voyages forment la jeunesse

ETAS Newsletter

2/1994

Theme:
How Professional Are You?
Classroom Management Skills For Today's Teachers

**Études de Linguistique
Appliquée**

92/1993
(Didier Erudition, Paris)

Perdue Clive
Bronckart Jean-
Paul, Dolz
J., Pasquier A.
Trévisse Anne
Beacco Jean-
Claude

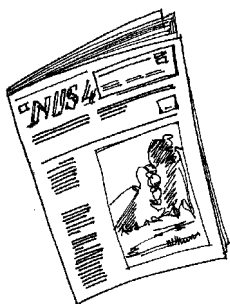
Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte, 8-22
L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? 23-37
Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention, 38-50
Cultures grammaticales et demande métalinguistique, 51-64

**Foreign Language
Annals**

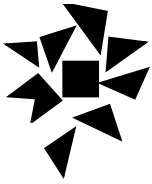
4/1993
(New York)

VanPatten Bill
Young Dolly
Jesusita
Herron Carol A.,
Moos Michel A.
Conenols Terri,
Oliva Maurizio
Boutin France

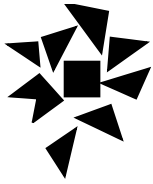
Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom, 435-450
Processing Strategies of Foreign Language Readers: Authentic and Edited Input, 451-468
Electronic Media in the Foreign Language and Literature Classroom: A Fusion between Science and Humanities, 479-490
Using Computer Networks to Enhance Foreign Language/Culture Education, 527-534
A Study of Early French Immersion Teachers as Generators of Knowledge, 511-525



<p>Fremdsprache Deutsch 2/1993 (Klett, Goethe-Institut, München)</p>	<p>Götze Lutz Bolte Henning</p> <p>Rall Marlene</p> <p>Esa Mohammed, Graffmann H. Sudrow Barbara Voit Hella, Martini M.</p>	<p><i>Lebendiges Grammatiklernen, 4-9</i> <i>“Geheime Wahl” im Unterricht. Kommunikativer Handlungsrahmen für Grammatikübungen, 10-19</i> <i>Dir oder Dich, das ist hier die Frage. Oder: Probieren geht über Studieren, 20-24</i> <i>Grammatikarbeit am Text. Einige text-linguistische Ansätze im Deutschunterricht, 25-34</i> <i>Authentische Texte im Grammatikunterricht, 35-39</i> <i>Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen, 49-54</i></p>
<p>Info DaF 1/1994 (iudicium verlag, München)</p>	<p>Ehrlich Konrad Alvermann Andrea Rothenhäusler Rainer, Ulrich Andreas</p>	<p><i>Deutsch als Fremdsprache - Profilstrukturen einer neuen Disziplin, 3-24</i> <i>Internationalismen. Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht, 84-95</i> <i>“Kommst du mit nach Mensa?” Welche grammatischen Strukturen werden im Anfängerunterricht DaF tatsächlich erworben? 96-101</i></p>
<p>Italiano e oltre 5/1993 (La Nuova Italia, Firenze)</p>	<p>Cavalli Marisa</p>	<p><i>In quelle classi le lingue sono tre, 262-272</i></p>
<p>Journal de l’enseignement primaire 46/ 1993 (DIP, Genève)</p>	<p>Perregaux Christiane</p>	<p><i>Je vis à Genève, je vis bilingue. Le plurilinguisme: un atout de premier ordre pour une meilleure connaissance des autres. 12-15</i></p>
<p>la rivista delle lingue 9/1994 (Ed. Linguistic Club, Frascati)</p>	<p>Redazione Ippolito Clara Salvadori Gio- siana</p>	<p><i>Lo stato dell’insegnamento delle lingue nella scuola elementare, 6-9</i> <i>Avventure del vocabolario, 22-25</i> <i>La multimedialità al servizio della formazione linguistica aziendale, 26-27</i></p>
<p>language teaching October 1993 (Cambridge Univ. Press)</p>		<p><i>Review of titles and brief annotations of recent publications.</i> Special feature: <i>Christine Johnson on Business English</i></p>
<p>Le français dans le monde Recherches et applications février-mars 1994 (Hachette, Vanves)</p>		<p>Numéro dédié à la pédagogie des échanges avec plusieurs contributions sur les thèmes suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La rencontre: avec qui? Pourquoi?</i> • <i>Façons de se rencontrer, manières d’échanger</i> • <i>Entre ouverture à l’autre et fermeture sur soi</i> • <i>Se former à la pédagogie de l’échange</i>



lend lingua e nuova didattica 3/1993 (Marietti, Milano)	Marrone Virgilio Tavares Clara Ferraio Guido M. Grazia	<i>La lingua straniera nella scuola elementare: la sperimentazione scozzese,</i> <i>12-19</i> <i>“Mon professeur ne m’aime pas, il ne me regarde jamais”,</i> 28-40 <i>Metafore poetiche in lingua straniera: accessibilità e processi di</i> <i>autenticazione, 41-56</i>
lidil 9 / 1993 (Presse univ., Grenoble)	Foerster Cordula Nagy Christèle Trévisse Anne Bourguignon Christine Singleton David	<i>Du côté des représentations et attitudes de l’apprenant: des dessous de la</i> <i>grammaire en langue maternelle et étrangère, 11-34</i> <i>Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de</i> <i>l’apprenant, 59-68</i> <i>Apprentissage d’une langue 2: activités et stativités métalinguistiques, 69-96</i> <i>Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en</i> <i>langue étrangère, 97-114</i> <i>Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères: la</i> <i>dimension lexicale, 161-174</i>
Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/1993	Assbeck Johann Hoffmann Hans Freckmann Claus Wernsing Armin Grin François	<i>Lernen, wie man fremdsprachig schreiben lernt. Der mühsame Weg zur</i> <i>Selbständigkeit, 229-237</i> <i>Romandiagramme. Strukturen graphisch sichtbar machen</i> <i>Wege zur Schweiz, 243-247</i> <i>Moderb lexical items, 268-271</i> <i>Zwischen Handlungswissen und Fremdverstehen. Überlegungen zu neuen</i> <i>landeskundlichen Wegen im Französischunterricht, 285-294</i>
SLZ 6 / 1994 (LCH, Zürich)		Verschiedene Beiträge, die die Schweiz für Schulklassenreisen näher bringen.
Schweizer Monatshefte 7/8 1993 (Zürich)	Barblan Paolo Tzermias Pavlos Verbeeck Georgi	<i>Ein Bundesamt für Sprachen. Für eine aktive schweizerische Sprachpolitik,</i> <i>571-588</i> <i>Berufliche Ausbildung und interkulturelle Kontakte, 589-600</i> <i>Verhängnisvolle Zweisprachigkeit in Griechenland, 601-612</i> <i>Sprachverhältnisse und Nationalitätenproblematik in Belgien, 613-631</i>
Studies in Second Language Acquisition 4/1994 (Cambridge Univ. Press)	Robinson Peter J., Ha Mee Aie Towell Richard, Hawkins Roger, Bazergui Nives	<i>Instance Theory and Second Language Rule Learning under Explicit</i> <i>Conditions, 413-438</i> <i>Systematic and Nonsystematic variability in Advanced Language Learning,</i> <i>439-460</i>
Zielsprache Französisch 4/93 (Hueber, Ismaning)	Barrera-Vidal Albert Pateau Jacques	<i>Qui a peur de l’Allemagne? 194-197</i> <i>Le modèle franco-allemand, 198-206</i>



Zielsprache Englisch
4/93
(Hueber, Ismaning)

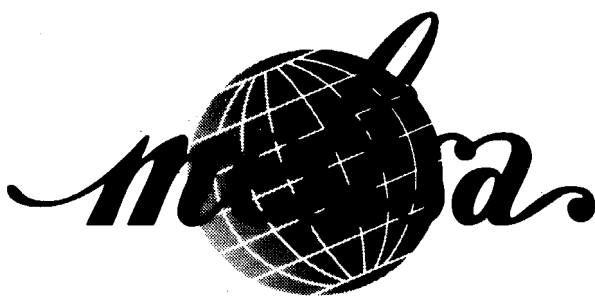
Gude Kathy
Eaves Pamela L.
Apelt Walter
Aitken Rosemary

Eighteen tips for grammar exercises, 2-13
Listening and speaking exercises, 14-16
Fremdsprachenerwerb: Lernpsychologische Voraussetzungen und
Komponenten - Eine empirische Bilanz - Teil 1, 18-24
Questions on grammar (5), 25-26

Zielsprache Deutsch
4/93
(Hueber, Ismaning)

Engelen Bernhard
Frey Evelyn
von Flüe-Fleck
Hanspeter

Zur Grammatik der Stoffbezeichnungen, 184-194
Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Methoden
und Erfahrungen, 195-202
Landeskunde Deutschschweiz für die Westschweiz: Einige grundsätzliche
Überlegungen, 203-211



LIBRERIA MELISA - LUGANO

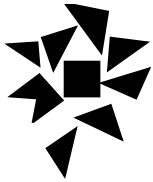
Via Vegezzi 4, Tel. 091/23 83 41 - Fax 091/23 73 04



p.a. GM distribution
Ch. d'Etraz 2 CH - 1027 Lonay
Tél. 021/8032626 Fax 021/8032629 (centrale)
Tél. 021/803 26 46 (directe Hatier)

Agenda

1994	Schloss Münchenwiler	Dozententagungen (Sprachen) des Verbandes der Schw. Volkshochschulen (VSV) . Spanisch (11./12. Juni) . Englisch (3.-4., 10.-11., 14.-15. September) . DaF (24.-25. September)	Sekretariat VSV, Hallerstr. 58, CH-3000 Bern Tel. 031/6838209
1994/95	Neuchâtel	Identité, apprentissage & socialisation dans des contextes pluriculturels (Module de formation organisé dans le cadre des programmes mis en oeuvre grâce aux mesures fédérales)	Vittoria Cesari, Anne-Nelly Perret-Clermont, Sém. de psychologie, Faculté des Lettres, Université, 2000 Neuchâtel tél. 038/208718
11.-12.6.94	Zürich	Sprache als Instrument des Denkens Seminar mit Vera F. Birkenbil	SAL, Sonneggstrasse 82 Ch-8006 Zürich
24.-15.6.94	Dublin	Intern. Conf. on Language Learning and Use in the 21st Cent.: "Language & Education. Ed. Society in a Changing World"	T. Hickey, IRAAL, s/o ITE, 31 Fitzwilliam Place, Dublin 2
11.-15.7.94	Luxembourg	European In-Service Training Course for teachers of Spanish	A. Barrera-Vidal, Labugellerie, 75 route de la Burdinale, B-4210 Oteppe
11.-30.7.94	Leipzig	Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis	Herder-Institut Universität, Sommerkurs, Lumumbastr. 4, 04105 Leipzig
24.-30.7.94	Köln	Fachsprache Wirtschaft	Carl Duisburg Centren, Hansring 49-51, D-50670 Köln
15.-27.8.94	Sonnenberg	Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (mit Peter Doyé)	Int. Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, 38016 Braunschweig Tel. 0531/49242
4.-9.9.94	Firenze	Congresso della Società Linguistica Europea: "I dialetti nell'Europa che cambia".	A. Nocentini, Dip. di Linguistica, Univ. degli studi, Piazza Brunelleschi 4, I-50121 Firenze
14.-17.9.94	Freiburg	IV. Internationale Konferenz zum Sprachrecht 1994: "Recht und Unterrichtssprache(n)"	Mme Joelle Cousinou, Inst. du Féd., Rte d'Englisberg 7, 1763 Granges-Paccot, Tel. 037/219591 Fax 037/219701
17.-18.9.94	Bern	ETAS Convention	Brenda Tanton, Schützenstr.7, 4552 Derendingen Tel./Fax 065/421126
14.-17.9.94	Ljouwert	Network on Code-Switching and Language-Contact	D.Gorter, Fryske Akademy, Doelestrjitte 8, NL-8911 DX Ljouwert
18.-24.9.94	Sonnenberg	Aufgaben und Übungstypen in modernen Medien und Lehrwerken und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess (mit H.E. Piepho und H.G. Baltés)	Int. Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, 38016 Braunschweig Tel. 0531/49242
21.-23.9.94	Trier	Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL): "Sprache: Verstehen und Verständlichkeit".	Prof. Dr. Bernd Spillner, Uni. Duisburg, D-47048 Duisburg
22.-25.9.94	Innsbruck	Fourth International NELLE. Teaching and Learning in a Multi-Cultural Europe	NELLE, c/o VHS, W. Ridder, Heeper Str. 37, D-33607 Bielefeld



26.-28.9.94	Paris	Colloque du Centre National de la Recherche Scientifique: "Terrain et théorie en linguistique".	Section 34 du Comité National du CNRS-EHESS 54, Bd. Raspail, F-75270 Paris CX06 G. Helscher, Oesterr. Gesellschaft für Intelligence, POB 177, A-1014 Wien
28.-30.9.94	Wien	Konvens 94: 2nd Conf. on Natural Language Processing	
27.-29.9.94	Bern	Angewandte Linguistik in der Schweiz: Themen, Tendenzen, Perspektiven	Prof. Dr. R. Watts, Institut für englische Sprachen und Lit., Länggass-Str. 49, 3000 Bern. Fax: 031/6313636
29.9.-1.10.94	Ascona	III Incontro sul plurilinguismo: altre lingue in Svizzera/andere Sprachen in der Schweiz/autres langues en Suisse /otras linguas in Svizra	Osservatorio linguistico, Biblioteca cantonale, 6600 Locarno tel.: 093/319172 fax: 093/319174
13.-15.10.94	Neuchâtel	Kongress der Schw. Gesellschaft für Bildungsforschung: Lehrende, Lernende, Wissen	Kongress SSRE/SGBF, Sém. de Psychologie, Fac. des Lettres, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel
16.-29.10.94	Graz	Didaktik Deutsch als Fremdsprache	Deutsch in Graz, Zinsendorfgasse 30, A-8010 Graz
27.-29.10.94	Palermo/ Cefalù	28. Congresso int. della Società di Linguistica Italiana: "Linguaggio e cognizione"	F.L. Piparo, Fac. di Lettere e Filosofia, Viale delle Scienze, I-90100 Palermo
18.11.94	Luzern	Tagung zur Gründungsversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz	Michelle Bovet, Rue de Morat 59, 1700 Fribourg
23.-26.11.94	Freiburg i.Br.	5. Int. Tandem-Tage: "Tandem in der Lehrerbildung-Tandem und grenzüberggr. Projekte"	Prof. Manfred Pelz, Päd. Hochschule, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg i.Br. Fax 0049761/682402
2.-4.3.95	Göttingen	6. Göttinger Fachtagung "Fremdsprachenausbildung an der Universität": "Der Text im FU"	Dr. Klaus Vogel, Univ. Göttingen, Sprachlehrzentrum, Weender Landstr. 2, D-37073 Göttingen

<p>III incontro di Ascona sul plurilinguismo</p> <p>Monte Verità 29 sett. - 1 ott. 1994</p> <p>ALTRE LINGUE IN SVIZZERA ANDERE SPRACHEN IN DER SCHWEIZ AUTRES LANGUES EN SUISSE OTRAS LINGUAS IN SVIZRA</p>	<p>Programma provvisorio</p> <p>giovedì 29 settembre 15.00 Georges Lüdi: <i>I migranti come minoranza linguistica</i> 17.00 Cristina Allemann-Ghionda: <i>Aspetti pedagogici e didattici</i></p> <p>venerdì 30 settembre 9.00 <i>Quattro casi svizzeri: Basilea, Zurigo, Locarno, La Chaux-de-Fonds</i> 14.00 <i>L'esperienza degli immigrati: Babylon 2, film di Samir</i> 17.00 <i>Progetti interculturali in Olanda</i></p> <p>Sabato 1 ottobre 9.00 <i>Tavola rotonda: Esperienze e progetti interculturali in Europa</i> 13.00 <i>Chiusura</i></p> <p>Informazioni: Osservatorio linguistico, Biblioteca cantonale, 6600 Locarno tel. 093/319172 - fax 093/319174</p>
---	---



Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturass

Sede ufficiale:

Centro seminariale Monte Verità ad Ascona.

Recapito:

C.P. 120

6949 Comano

Tel /Fax 091 51 48 65

Presidente della Fondazione:

Michelle Bovet, Rue Morat 59, 1700 Fribourg

Segretario:

Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, 6949 Comano

Membri del Consiglio di Fondazione:

Romedi Arquint, lic. theol., Chapella, 7526 Cinuos-chel

Michelle Bovet, prof. sec., Rue de Morat 59, 1700 Fribourg

Giuseppe Buffi, Consigliere di Stato, Via Belsoggiorno 20, 6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Dr. phil., Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

Gianni Ghisla, lic. phil., Via Vescampo 21, 6949 Comano

Georges Lüdi, Prof. Dr. phil., Engelgasse 106, 4052 Basel

Michael Makosch, M.A., Altenberg, 5253 Effingen

Francesca Negroni, lic. phil., Via Carcale 19, 6596 Gordola

Horst Sitta, Prof. Dr. phil., Fueederholzstr. 27, 8704 Herrliberg

Jacques-André Tschoumy, Directeur IRDP, Fbg. de l'Hôpital 43, 2007 Neuchâtel

Flavio Zanetti, Dr. phil., Via Orbisana 30, 6932 Breganzona

Aderenti / Mitglieder / Adhérents / Commembers

Agustoni Carla, Deputata Gran Consiglio (TI), 6512 Giubiasco

Allemann-Ghionda Cristina, Ricercatrice, UNI Bern, 4058 Basel

Anderegg Yves, Insp. DIP (VS), 3960 Sierre

Bacciarini Alma, già Consigliera nazionale, 6932 Breganzona

Baiano Paolo, Esperto francese SME, 6600 Locarno

Barella Lucia, Docente, 6904 Lugano

Beerli Christine, Ständerätin, 2502 Biel

Berthoud Anne-Claude, Prof. UNI Lausanne, 1015 Dorigny

Beyeler-Baeriswyl Thomas + Danielle, Prés. SPASRI, 1700 Fribourg

Bobbia Sergio, Esperto inglese SME, 6854 San Pietro Stabio

Boffa Carlo, Esperto francese SME, 6616 Losone

Bonvin Pierre-Pil, Resp. d'allemand au CO, 3962 Montana-Village

Brunet Peggy + Guy, Ecole Forum Alpazur, 1938 Champex/VS

Brüschweiler Annamaria, Bezirksschulpflegerin, 8037 Zürich

Bühlmann Cécile, Nationalrätin, 6005 Luzern

Bürgi Thomas, Vorsteher Amt für Kultur und Sport, 4500 Solothurn

Caccia Fulvio, Consigliere nazionale, 6501 Bellinzona

Carandente Elena, Docente, 6830 Chiasso

Camponovo Geo, Consigliere nazionale, 6830 Chiasso

Carlevaro Tazio, Dr. med., 6500 Bellinzona

Carnal Jean-René, Coll. scientifique, 2720 Tramelan

Castella Schwarzen Christiane, Enseignante, 1724 Oberried

Cattori Luciano, Tecnico, 6648 Minusio

Cavadini Adriano, Consigliere nazionale, 6901 Lugano

Corti Guido, Cons. giuridico CdS (TI), 6648 Minusio

Danioth Hans, Ständerat, 6460 Altdorf

Darbellay Vital, Conseiller national, 1920 Martigny

Deldon-Bondolfi Orlando, Dr. med., 6503 Bellinzona

Delucchi Mario, Dir. UIP, DIC (TI), 6964 Davesco-Soragno

Derrer Felix, Prof., Kantonsschule, 8180 Bülach

Dousse Michel, Directeur, 1782 Belfaux

Dudli Urs, Docente, 6500 Bellinzona

Erba Diego, Dir. Div. Scuola, DIC (TI), 6604 Solduno

Franceschini Rita, Ricercatrice, UNI Basel, 8037 Zürich

Frick Bruno, Ständerat, 8840 Einsiedeln

Früh Hans Rudolf, Nationalrat, 9055 Bühler AR

Gardiol Irene, Cons. nationale, 1009 Pully

Ghisla Linda, Docente, 8274 Tägerwilen

Gianinazzi Bruno, Docente, 6943 Vezia

Gilardi-Frech Pia, Docente, 6977 Ruvigliana

Glinz Hans, em. Prof. Dr. Phil., Buckstr. 29, 8820 Wädenswil

Graf Hansjörg, ehem. ED ZH, Abt.leitung Volksschule, 8038 Zürich

Grin François, Maître-Asst. UNI Genève, 1211 Genève

Guex André, Prof. hon. UNI Lausanne, 1095 Lutry

Haas, Walter, Prof. UNI Freiburg, 170 0 Freiburg

Henzen Danusia, Docente, 6500 Bellinzona

Kälin Jean-Pierre, Docente, 6430 Schwyz

Keel Magdalena, Lehrerin, 9014 St. Gallen

Keiser-Stewart Robert, HWV-Dozent, 6048 Horw-St. Niklausen

Keller Hans, Industriale, 6942 Savosa

Keller Julien, Kaufm. Berufsschule Biel, 2555 Brügg / BE

Keller Susy, Esperta tedesco SME, 6942 Savosa

Kind Albana, Docente, 6949 Comano

Koch Leo, Docente, 6806 Sigrino

Langner Michael, Lektor UNI Freiburg, 1700 Freiburg

Leimgruber Walter, Veronica, Prof. UNI Freiburg, Villars-sur- Glâne

Lepori Franco, Capo UIM, DIC (TI), 6929 Gravesano

Lepori Bonetti Mimi, Deputata Gran Consiglio, 6900 Lugano

Lienhard Esther, Capogruppo SSP (TI), 6963 Cureggia

Lischer Joseph, Projektleiter Französisch, 8090 Zürich

Loeb François, Nationalrat, 3001 Bern

Luban-Plozza Boris, Prof., Federazione intern. Balint, 6612 Ascona

Mäder Rolf, Docente, 3097 Liebefeld

Mani Martin, Docente, 6654 Cavigliano

Mariotta Maruska, Esperta tedesco SME, 6597 Agarone

Martinelli Pietro, Consigliere di Stato (TI), 6945 Origgio

Martinoni Mauro, Capo UES, DIC (TI), 6807 Taverne

Mascetti Giovanni, Esperto francese SME, 6500 Bellinzona

Mauriac Paul, Leiter des Sprachlabors, UNI Zürich, 8001 Zürich

Meier Markus, Docente, 6500 Bellinzona

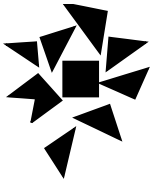
Meier Samuel, Nationalrat, 5723 Teufethal

Merkt Gérard, Collaborateur scientifique IRDP, 2000 Neuchâtel

- Monighetti Ivo*, Dir. Scuola Magistrale, 6653 Verscio
Moses Brian, Esperto inglese SMe, 6592 St. Antonino
Mottet Tristan, Enseignant C.O., 1870 Monthey
Nay Giuseppe, Derschader fed., Tribunal fed. svizzer, 1012 Lausanne
Näf Anton, Prof. UNI Neuchâtel, 2074 Marin
Nebiker Hans R., Präs. Nationalrat (1992), 4457 Diegten
Niederhauser Jürg, Sprachwissenschaftler, UNI Bern, 3007 Bern
Nodari Claudio, Dozent ETH Z, 8006 Zürich
Nosedo John, Dep. Gran Consiglio (TI), 6962 Viganello
Paccagnino Clelia, Docente, 6903 Lugano-Besso
Pezzati Fulvio, Dep. Gran Consiglio (TI), 6903 Lugano-Besso
Pichard Alain, Rédacteur, 1005 Lausanne
Pistorius Hannelore, Deutschlehrerin, 1209 Genf
Plattner Gian-Reto, Prof. UNI Basel, Ständerat, 4056 Basel
Portmann Paul, PD UNI Zürich, 8032 Zürich
Racine A. Jean, Präs. FSU-Komm. NW-EDK, 4583 Mühledorf
Rebeaud Laurent, Conseiller national, 1232 Confignon
Reyh Inge, Ausbilderin, 1207 Genève
Rhinow René, Prof., Ständerat (Basel-Land), 4056 Basel
Richterich René, Prof. UNI Lausanne, 2000 Neuchâtel
Righinetti Tullio, Dep. Gran Consiglio (TI), 6988 Ponte Tresa
Rigolini Anne-M., Docente, 6987 Caslano
Rigonalli Michèle, Esperta francese SMe, 6944 Cureglia
Rodonni Eliodoro, Docente, 6500 Bellinzona
Rogna Anita, Docente, 6906 Cassarate
Roka Marianne, Dozentin SAL, 8046 Zürich
Rossi Paolo, Dep. Gran Consiglio (TI), 6982 Agno
Rusca Reto, Direttore Scuola Media, 6900 Lugano
Rüsch Peter, Insegnante, 8353 Elgg
Sala Giancarlo, Insegnante, 7000 Coira
Salmina Edy, Dep. Gran Consiglio (TI), 6900 Lugano
Salvioni Sergio, Consigliere agli Stati, 6600 Locarno
Savary-Borioli Martine e Sepp, Dr. med., 6611 Russo
Schläpfer Robert, Prof. em., 4452 Itingen BL
Schneegeburger Xaver, Sekundarlehrer, 9470 Buchs/SG
Schneider Günther, Dir.Inst.f.dt. Sprache UNI Freiburg, 1700 Freiburg
Siegwart Rolf W., Professeur, 2532 Macolin
Signorotti Massimo, Docente, 6516 Cugnasco
Simmen Rosemarie, Ständerätin, 4500 Solothurn
Simon Wolfgang, Deutschlehrer, 6616 Losone
Simoneschi-Cortesi Chiara, Dep. Gran Consiglio (TI), 6949 Comano
Schwarz Alexander, Prof. UNI Lausanne, 1015 Lausanne
Stadler Hansruedi, Regierungsrat, 6460 Altdorf
Storelli Cristiana, Dep. Gran Consiglio (TI), 6500 Bellinzona
Studer Flückiger Thérèse, Chargé d'ens. UNI Genève, 3074 Muri
Suter Marc F., Nationalrat, 2505 Biel
Uhlmann Hans, Ständerat, 8554 Bonau/TG
Vanetta Francesco, Dir. Uff. studi e ric., DIC (TI), 6500 Bellinzona
Venturelli Elio, Dir. Uff. cant. statistica (TI), 6500 Bellinzona
Verda Carlo, Dep. Gran Consiglio (TI), 6962 Viganello
von Flüe-Fleck Hanspeter, Dr. phil., UNI Freiburg, 3184 Wünnewil
Watts Richard, Prof., UNI Bern, 3000 Bern 9
Werlen Iwar, Prof., UNI Bern, 3012 Bern
Wiederrecht Peter H., Dipl. El. Ing. HTL, 5400 Ennetbaden
Wood Adrienne, 6949 Comano
Zbinden Ernst, Projektleiter Franz. Primarschule, 4102 Binningen
Ziegler Oswald, Ständerat, 6466 Bauen
Zimmermann Hansmartin, Assistent UNI Bern, 3014 Bern
Zölch-Balmer Elisabeth, Nationalrätin, 3001 Bern

Istituzioni / Institutionen / Institutions / Instituziuns

- *Centre Informatique Pédagogique (CIP)*, M. Raymond Morel, 1211 Genève
- *ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit*, 4501 Solothurn
- *CLAC, Corporate Language and Communication*, Lukas Wertenschlag, 1700 Freiburg
- *Département de l'instruction publique du Canton du Valais*, 1950 Sion
- *Dir. générale du cycle d'orientation*, M. Bettens, 1211 Genève 28
- *Divisione della formazione professionale, DIC*, 6932 Breganzona
- *Divisione scuola, Dipartimento Istruzione e Cultura*, 6501 Bellinzona
- *Erziehungsdirektion Uri / Ami für Volksschulen*, Peter Aschwanden, 6460 Altdorf
- *Ecole normale*, 2000 Neuchâtel
- *Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden*, 7000 Chur
- *Erziehungs- und Kulturdirektion Appenzell A.RH.*, 9102 Herisau
- *Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn*, 4500 Solothurn
- *Erziehungs- und Kulturdirektion Kanton Basel-Landschaft*, 4410 Liestal
- *Erziehungsdepartement Obwalden, Kant. Schulinspektor Hans Schürmann*, 6060 Sarnen
- *Erziehungsdirektion, Kanton Zürich, Franz. Primarschule*, Dr. U. Bühler, 8020 Zürich
- *Kantonale Erziehungsdirektion, Kanton Bern, Amt. f. Kindergarten, Volks- u. Mittelsch.*, 3005 Bern
- *Lia Rumantscha*, 7000 Cuira
- *Migros Genossenschafts-Bund, Koordinationsstelle der Klubschulen*, 8031 Zürich
- *Päd. Arbeitsstelle, Erziehungsdirektion Kanton St.Gallen*, H.U.Bosshard, 9400 Rorschach
- *Pro Grigioni Italiano*, Martinsplatz 8, 7000 Coira
- *Stiftung für Angewandte Linguistik*, 8006 Zürich
- *Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren - EUROCENTRES*, 8038 Zürich
- *Tecnocopia SA*, 6814 Lamone
- *Unione di Banche Svizzere*, 6901 Lugano
- *Verein Schw. Gymnasiallehrer (VSG /SSPES SSISS)*, 8057 Zürich
- *Zentrale Kaufm. Berufsschule*, Aldo Widmer, 8570 Weinfelden



Numero 3/1994:

L'allievo come soggetto psicologico: strategie cognitive per l'apprendimento delle lingue

Il prossimo numero sarà il secondo della trilogia dedicata alle strategie dell'apprendimento e insegnamento delle lingue. L'attenzione si concentrerà sulle caratteristiche cognitive dell'allievo, sulle modalità dell'elaborazione dell'informazione linguistica e su proposte didattiche che tengano conto delle esigenze che ne derivano. Sono previsti tra gli altri i seguenti contributi (titoli provvisori):

- Anne Claude Berthoud (*Théories cognitives de l'apprentissage*)
- Gianni Ghisla et al. (*Didaktik-Gedächtnis-Lernen: ein Problemkomplex mit didaktischen Materialien aus der Praxis des Leseunterrichts und des Wortschatzlernens*)
- Gudula List (*Zwischen Sprache und Gehirn*)
- Donatella Ponti (*Memoria e apprendimento del lessico*)
- Eliodoro Rodoni (*Error: vice or virtue? Teaching strategies*)
- Jannie Roos (*Lehr- und Lerntechniken zu den vier Sprachkompetenzen*)

Autori di questo numero

John Arnold, Eurocentres, Seestrasse 247, 8038 Zürich
Graziella Ghisla-Zurfluh, Via Vescampo 21, 6949 Comano
Arno Giovannini, Migros G.-BundPostfach 266, 8031 Zürich
Henri Holec, Université de Nancy 23, Boulevard Albert 1er, F - 54015 Nancy
Alexandra Holenstein, 6515 Gudo
Christiane Imsand, Palais Fédéral, Salle des journalistes, 3003 Berne
Francis Yaiche, ISP, 3 Rue de l'Abbaye, Saint Germain Des Prés, 75005 Paris
Susy Keller, Via Roncaccio 17, 6942 Savosa
Michael Langner, Inst.f.deutsche SpracheCriblet 13,1700 Fribourg
David Little, Eurocentres Seestrasse 247, 8038 Zürich
Maruska Mariotta, 6597 Agarone
Muiris O Laoire, The Linguistics Inst.31, Fitzwilliam Place, IRL - DUBLIN 2
Carla Rossi-Bellotto, Mühlehaldensteig 3, 8032 Zürich
Silvia Saglini, Brugario, 6712 Malvaglia
Sergio Salvioni, Via Gallinazza 6, 6600 Locarno
Hans Schnetzler, 6958 Bidogno
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

Si ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino e le Cooperative Migros per il sostegno.

Impressum Babylonia 3 -1994

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Coordinatore:

Gianni Ghisla, Via Vescampo, 6949 Comano

Membri:

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e, 6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

Claude Gauthier, Äussere Baselstr. 266, 4125 Riehen

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona

Eliodoro Rodoni, Via Ghiringhelli 6a, 6500 Bellinzona

Silvia Serena, Via Giuseppe Verdi 18, I-21100 Varese

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17, 3184 Wünnewil

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO
Tel./Fax 091/51 48 65
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi,
Giubiasco

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione, possibilmente su dischetto, senza formattazione e con una copia del testo.

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/1994:
3000 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione.

Costo del numero singolo: fr. 16.50.

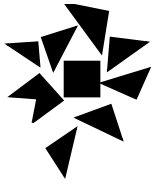
Tipografia

Vignola S.A., Via Mola 14, 6900 Lugano

Inserzioni

Direttamente presso la redazione.

Copyright presso la redazione



Fondazione **Lingue e Culture**
Stiftung **Sprachen und Kultu-**
ren
Fondation **Langues et Cultures**
Fundaziun **Linguatgs e Culturass**

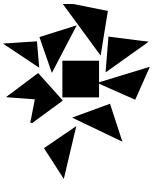
Mit bloss 200.- Fr. una tantum können Sie der Stiftung beitreten und die Aktivitäten zur Förderung und Verbreitung der Sprachen und ihrer Kulturen unterstützen. Dabei haben Sie auch Anrecht auf ein Jahresabonnement für **Babylonia**.

Con soli 200.- fr. una tantum può aderire alla Fondazione e sostenere le attività per la diffusione delle lingue e delle loro culture. L'adesione le da inoltre diritto ad un abbonamento annuale di **Babylonia**.

Benützen Sie die beigelegte Antwortkarte oder verlangen Sie weitere Unterlagen.

Utilizzi la cartolina allegata o richieda ulteriore documentazione.

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, Ch-6949 Comano
Tel./Fax 091/514865

**Indice dei numeri 0/91 - 00/92 - 1/93 - 2/93 - 1/94**

- Almansi Claude*: Plaidoyer pour un usage non didactique des documents audiovisuels 00/92
- Andres Franz*: Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choise in Bilingual Education ? 1/93
- Arquint Romedi*: Il plurilinguisssem: ün impedimaint per la Svizra? (Texas) 2/93
- Baiano Paolo / Moses Brian L.*: Didattica L2: centralità del docente/ centralità dell'allievo 0/91
- Barella Lucia ed altri*: Inserti didattici no. 1 0/91
- Besse Henri*: Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? 00/92
- Bianconi Sandro*: Per un territorio metaforico 00/92
- Bianconi Sandro*: Lingue e territori 1/93
- Bianconi Sandro*: Spostamenti della frontiera linguistica italiano-tedesco nel Ticino e nei Grigioni? 1/94
- Bobbià Sergio / Moses Brian L.*: Riflessione sull'insegnamento dell'inglese nella scuola media 0/91
- Borghi Marco*: Per un diritto sociale alla lingua 1/93
- Bovet Michelle*: „Den anderen verstehen, heisst auch seine Kultur akzeptieren“ 2/93
- Bovet Michelle/Brohy Claudine*: L'immersion - ou plonger sans couler 1/93
- Brohy Claudine/Iwar Werlen* unter Mitarbeit von *Hansmartin Zimmermann*: Bern- der Brückenkanon: Vom Verbindenden und Trennenden der Sprachgrenzen. 1/94
- Bühler Urs / Büchi Hans*: Vom Hörverstehen zum Sprechen 1/93
- Cotti Alberto*: Lingue straniere come fattore produttivo ? 00/92
- Cotti Flavio*: Intervista 00/92
- Cavadini Jean*: Intervista 00/92
- Debysen François*: Intervista 0/91
- Dudli Urs*: Die Stellung der Sprachen in der neuen MAV 1/93
- Flügel Christoph*: Fremdsprachenunterricht im Tessin und in der Schweiz: small is beautiful 00/92
- Forni Mario*: Educazione linguistica nella scuola obbligatoria del Ticino 2000 00/92
- Franceschini Rita*: Repertori linguistici: il caso dei migranti interni in Svizzera 1/93
- Furer Jean-Jacques*: Vous avez dit frontière linguistique romanche-allemand? 1/94
- Ghisla Gianni*: Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden ? 00/92
- Ghisla Gianni*: Fremdsprachenunterricht in der Primarschule: was bringt's? 2/93
- Gilardi-Frech Pia / Müller Leo*: L'insegnamento dell'italiano nel Canton Uri 00/92
- Grize Jean-Blaise*: Penser, c'est transgresser les frontières. 1/94
- Josèphe Francis*: CREDIF: Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français 00/92
- Keller Julien*: Fremdsprachen als Vermittlungssprachen 2/93
- Koch Leo*: Lückentext im Unterricht 2/93
- Lüdi Georges*: Sprachliche Identität und sprachliche Mobilität in der Schweiz 2/93
- Lüdi Georges*: Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? 1/94
- Mariotta Maruska/Keller Susy*: Vedere per imparare 00/92
- Meroni Daniela/Tadini Alfredo*: Un étranger à Chiasso 0/91
- Mitteregger Silvia/Racine Jean*: Echange - Scambio - Austausch 1/93
- Moresi Gianni*: „Apprendisti alla scoperta delle lingue“ 2/93
- Moretti Bruno*: Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella svizzera tedesca 1/93
- Neuner Gerhard*: Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik 0/91
- Paccagnino Clelia*: La lecture: modèles et pratiques 1/93
- Piepho Hans-Eberhard*: Die Begegnung mit dem Anderen 2/93
- Pieth Christa/Froidevaux Didier*: Réseaux sociaux et contact des langues. 1/94
- Poletti Marie-Laure*: Lire des textes longs 2/93
- Pult Chasper*: Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung 1/93
- Putzer Oskar*: Prüfen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht 0/91
- Riatsch Clà*: Funktionen transkodischer Markierungen in bündnerromanischen Texten. 1/94
- Rigolini Anne-Madeleine*: Quand la lecture devient un acte gratuit (ou presque!) 2/93
- Roche Sylviane*: Identité et Multilinguisme 2/93
- Rodoni Eliodoro*: Literature Review: English as a World Language 00/92
- Sarah e Giulia* : Homicide au Château des fleurs Rouges à Grenoble 00/92
- Serena Silvia*: Handelskorrespondenz leichter gemacht 2/93
- Simon Wolfgang*: Wenn Lesen Spass machen kann... 2/93
- Trim John L.M.*: The contribution of the Council of Europe to the development of language teaching in Europe 1962-1992 00/92
- Tschoumy Jacques-André*: Politiques linguistiques de la Suisse et perspectives à partir du cas „Europe“ 00/92
- Tschoumy Jacques-André*: Vers un enseignement/apprentissage des langues partenaires 1/93
- Venturelli Mireille*: Les Chemins de Goufrantale 1/93
- Windisch Uli*: Les modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues 1/93
- AAVV: 11 Contributi didattici / Didaktische Beiträge / Encartes didactiques