

# BABYLONIA

Rivista  
per l'insegnamento  
e l'apprendimento  
delle lingue

Zeitschrift  
für  
Sprachunterricht  
und Sprachenlernen

Revue  
pour l'enseignement  
et l'apprentissage  
des langues

Rivista  
per instruir  
ed emprendre  
linguatgs

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## N4/ 2010



**La discrète fascination des langues: hommage à Hans Weber**  
**Die diskrete Faszination der Sprachen: Hommage an Hans Weber**  
**Il fascino discreto delle lingue: omaggio a Hans Weber**  
**La discreta fascinaziun dals linguatgs: omagi a Hans Weber**

Le *Curiosità* viste sotto la lente della linguistica, della cultura e della didattica

Les *Curiosità* vues à travers la loupe de la linguistique, de la culture et de la didactique

Ein neuer Blick auf die *Curiosità* aus der Perspektive der Linguistik, der Kultur und der Didaktik



Babylonia

**La discrète fascination des langues: hommage à Hans Weber**  
**Die diskrete Faszination der Sprachen: Hommage an Hans Weber**  
**Il fascino discreto delle lingue: omaggio a Hans Weber**  
**La discreta fascinaziun dals linguatgs: omagi a Hans Weber**

Responsabili di redazione per il tema:  
Jean-François de Pietro & Gianni Ghisla

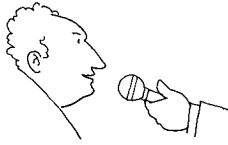
Con contributi di  
Jean-François de Pietro (Neuchâtel)  
Boris Engelson (Genève)  
Gianni Ghisla (Contone)  
Antje-Marianne Kolde (Genève)  
Michel Launey (Paris)  
Georges Lüdi (Basel)  
Renato Martinoni (St. Gallen)  
Marinette Matthey (Grenoble)  
Laurent Paratte (Lausanne)  
Chasper Pult (Paspels)  
Paolo Scampa (Forlì)  
Käthi Stauer-Zahner (Schaffhausen)  
Hans Weber (Solothurn)

Con un inserto didattico di  
Michel Launey (Paris)

**www.babylonia.ch**

Username: *	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password: *	<input type="password" value="HW2010_4bacur"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 4 / anno XVIII / 2010



## Raggi di sole per l'italiano

*Un po' di bel tempo, dopo troppi temporali. Il Parlamento di San Gallo ha deciso a larga maggioranza di non sacrificare la lingua italiana nei suoi Licei. La proposta giunta dal Governo rientrava in un «pacchetto» di risparmi ampio e radicale. Molti settori sono stati duramente colpiti. L'italiano, per fortuna, no. Nessuno avrebbe scommesso sull'esito di una votazione che ha consentito invece di trasformare una sconfitta annunciata in una vittoria dal sapore dolce. Per la salute dell'italiano e anche per il rischio che un provvedimento ostile potesse legittimare altre simili operazioni nella Svizzera germanofona e francofona. I motivi di questo successo sono principalmente due: la mobilitazione e il lavoro di sensibilizzazione. La notizia del taglio dell'italiano al Liceo è arrivata come un fulmine a ciel sereno e ha provocato reazioni in vari settori: da quello politico a quello della scuola, da quello dei media a quello della gente comune. E come per incanto molti hanno cominciato a muoversi, a organizzare una raccolta di firme, a scrivere sui giornali, a informare attraverso la radio e la televisione. È stato un processo tutto sommato più spontaneo che coordinato. Ma la modesta valanga elvetica ha avuto il merito di far uscire la questione della lingua italiana da un burocratico e grigio «pacchetto» e di darle una visibilità inattesa. Questo è servito a sensibilizzare molte persone e a far riflettere parte del mondo politico chiamato a decidere su «tagli» tanto dolorosi quanto necessari. Sarebbe forse bastato insistere sul fatto che con le finanze non si scherza: e il sacrificio dell'italiano*

*sarebbe avvenuto sull'altare della Realpolitik. E invece il mondo politico di un Cantone si è mostrato aperto nei confronti di uno dei fondamenti del federalismo e responsabile verso chi parla un'altra lingua. Una lingua nazionale, è vero, ma anche minoritaria ed estromessa dalle vetrine delle mode. Quello che è successo a San Gallo merita pertanto di essere portato ad esempio: per il coraggio di una decisione che ha posto in luce certo anche il suo lato «sentimentale»; e per il segnale politico che essa lancia. Non si vuol dire con questo che d'ora in poi le cose saranno più facili: ma forse si può sperare che diventino meno difficili. E soprattutto ciò mostra con chiarezza che l'opera di mobilitazione e di sensibilizzazione sono strumenti fondamentali per le lingue di minoranza. E insieme - è questo il settore in cui occorre veramente*



*lavorare molto - che più ci si muove dal particolare all'universale e più diventa necessario un lavoro sistematico e serio di coordinamento. Stavolta sono stati messi in gioco soprattutto il cuore, la buona volontà, la generosità e l'interesse dei media. D'ora in poi, però, bisognerà rimboccarsi le maniche e accettare un principio tanto semplice quanto necessario: occorre unire le forze, portare esperienze e conoscenze diverse, riunirle sotto un tetto comune e chiedere al mondo politico e istituzionale di prestare gli strumenti necessari per poter mettere in cantiere progetti veri e autorevoli, che abbiano serie possibilità di essere accettati anche su scala nazionale.*

\* Professore ordinario di letteratura italiana all'Università di San Gallo.

**Sommario**  
**Inhalt**  
**Sommaire**  
**Cuntegn**

**4 Editoriale**

**Tema**      **La discrète fascination des langues: hommage à Hans Weber**  
**Die diskrete Faszination der Sprachen: Hommage an Hans Weber**  
**Il fascino discreto delle lingue: omaggio a Hans Weber**  
**La discreta fascinaziun dals linguatgs: omagi a Hans Weber**

**Curiosità linguistiche** **6**      **Textum texere** *Hans Weber*

**Contributi** **8**      **Einleitung / Introduction** *Jean-François de Pietro & Gianni Ghisla*  
**10**      **Lieber Hans** *Georges Lüdi*  
**13**      **„Dem Volke aufs Maul schauen“ – Der Sprache auf die Wörter schauen!**  
*Chasper Pult*  
**16**      **Eloge du mélange** *Marinette Matthey*  
**19**      **Qu’ont le pôle et l’horticulture en commun?** *Antje-Marianne Kolde*  
**22**      **Bonjour c’est la galère...** *Michel Launey*  
**27**      **L’étymomanie - Démence sénile précoce ou maladie infantile tardive?**  
*Boris Engelson*  
**31**      **Les «non amis»** *Paolo Scampa*  
**36**      **Voyage spatiotemporel dans l’univers des mots** *Jean-François de Pietro*  
**42**      **From busy bees to glamping: den Wörtern in die Karten geschaut**  
*Käthi Staufner-Zahner*

**Inserto didattico**      **N. 64 Je ne sais où...** Deviner, comprendre, analyser... A la découverte des langues du monde *Michel Launey*

**Finestra I** **47**      **«PaysaGEs. La Suisse et ses littératures»** - Une exposition au Liban pour présenter la diversité culturelle de la Suisse *Laurent Paratte*

**Finestra II** **51**      **Differenzierung – Individualisierung – Förderung** *Dieter Wolff*

**Bloc Notes** **57**      **L’angolo delle recensioni**  
**59**      **L’angolo delle associazioni • APEPS - Jahresbericht 2009 - Jahrestagung 2010**  
**61**      **Informazioni**  
**63**      **Agenda**  
**64**      **Programma, autori, impressum**



## Editorial Editoriale



**L**e notizie positive vanno valorizzate! Quella giunta dal Canton San Gallo qualche giorno fa (cfr. anche *l'opinione* a firma Renato Martinoni) appartiene proprio alla categoria delle cose sperate e desiderate, ma su cui grava sempre l'ombra del dubbio. Dunque nella Svizzera al Nord delle alpi si è finalmente dato un segnale rassicurante e dall'alto valore simbolico: l'italiano in quanto espressione dell'identità svizzera non è stato sacrificato sull'altare miope e becero del risparmio di poche decine di migliaia di franchi e potrà ancora essere studiato al liceo come materia di maturità. Ci sono volute 6050 firme raccolte in tutta fretta e un paziente lavoro dietro le quinte da parte di molti svizzeri italiani, a cominciare dal Consigliere di Stato ticinese Gabriele Gendotti, cui va il nostro plauso, affinché il legislativo sangallese decidesse a larga maggioranza in favore dell'italiano che si voleva stralciare dai programmi. Tutto è bene quel che finisce bene! Ralleghiamocene, sperando che nel resto della Svizzera il messaggio venga raccolto.

Con questo numero, che abbiamo preparato con straordinario piacere, si chiude una stagione di *Babylonia*. Correva l'anno 1991 quando, in una veste grafica ancora titubante e con tanto entusiasmo abbiamo fatto i primi passi con un numero di prova. Il 2011 sarà pertanto anno di giubileo, utile per uno sguardo critico su quanto abbiamo fatto e per volgere lo sguardo verso il futuro, cosa che faremo nell'ultimo numero dell'anno. Il ventennale sarà poi segnato da altre novità: una nuova veste grafica e il passaggio da quattro a tre numeri annuali, più voluminosi. Ma il motivo di soddisfazione che accompagna questo numero è semplice e ha un nome: Hans Weber. Lettori e lettrici di *Babylonia* lo annoverano ormai da tempo nelle loro simpatie e le sue *Curiosità linguistiche* sono diventate gradita compagnia di viaggio. E questo a ragione, perché sono l'espressione di uno spirito aperto, abituato a sbirciare oltre gli steccati di ogni genere per cogliere nella lingua quei valori culturali autentici che vanno oltre lo spazio e il tempo e che sanno avvicinare gli uomini e le donne dando un senso profondo al loro essere. Anche se non sempre di facile lettura – le sue peregrinazioni multilingui hanno talvolta messo alla prova la sensibilità e le competenze dei lettori – le pagine di Hans Weber sono sempre state delle boccate di ossigeno culturale, così piacevolmente distanti dallo spirito del tempo e dalle sue illusioni fondate sull'apparenza, sull'utilitarismo e sul tutto e subito. Se *Babylonia* ha potuto in qualche modo far onore al proposito di considerare la lingua non come semplice strumento di comunicazione, ma come veicolo di cultura e manifestazione di vita, allora lo dobbiamo in buona parte anche alle *Curiosità* di Hans Weber. Un numero in suo omaggio vuole essere espressione di profonda gratitudine... aspettando le prossime. (red.)

**G**ute Nachrichten verdienen Aufmerksamkeit und gehören besonders gewürdigt. Gesagt, getan, und zwar für jene erfreuliche Botschaft, die vor wenigen Tagen von Sankt Gallen aus die aufmerksamen ZuhörerInnen in allen schweizerischen Stuben erreichte. Herbeigesehnt wurde sie vor allem südlich der Alpen, aber positiv stimmt sie wohl die meisten BürgerInnen in diesem Lande, zumindest jene, denen die kulturelle Identität und der Zusammenhalt der Schweiz am Herzen liegen. Die Rede ist vom Entscheid des sanktgallischen Grossrates, den Italienisch-Unterricht am Gymnasium weiterhin zu gewährleisten (vgl. auch die *Opinione* von Renato Martinoni). Die Regierung, angeführt von ihrem Erziehungsdirektor, beabsichtigte, den Italienischunterricht für ein Butterbrot auf dem Altar der Staatskassensanierung zu opfern und scherte sich offensichtlich keinen Deut um den kulturellen, politischen und symbolischen Wert einer derart kurzsichtigen Entscheidung. Zwar bedurfte es 6050 in aller Eile gesammelter Unterschriften und einer systematischen Hintergrundarbeit seitens vieler Italienischschweizer, allen voran der Tessiner Erziehungsdirektor Gabriele Gendotti, dem unsere Anerkennung gebührt, aber schlussendlich zeigte sich die Legislative von ihrer besonnenen Seite und lehnte die Sparmassnahme ab. Wir freuen uns darob und hoffen, dass die Botschaft in der restlichen Schweiz das verdiente Gehör finden wird.

Die vorliegende *Babylonia* haben wir mit besonderer Freude vorbereitet. Sie bildet den Abschluss jener Ära der Zeitschrift, die wir 1991 mit der ersten Probenummer und mit beträchtlichem Anfängerenthusiasmus eingeläutet hatten. Grund genug, um 2011 zu jubilieren und die Gelegenheit zu einer Rückbesinnung sowie zu einer Neuorientierung zu ergreifen. Dieser Reflexion werden wir uns in der letzten Nummer 2011 widmen. Vorher stehen andere wichtige Neuigkeiten an. Ab der nächsten Nummer soll ein neuer graphischer Auftritt für frischen Wind sorgen, und wir werden uns fortan auf drei statt vier Jahresausgaben konzentrieren. Aber die Freude an dieser Nummer hat einen ganz speziellen Grund und der heisst: Hans Weber. Die Sympathien der *Babylonia*-LeserInnen sind unserem treuen *Curiosità*-Autor schon lange gewiss. Zu Recht, denn seine Beiträge sind Ausdruck eines offenen, neugierigen Geistes. Mit seinen mehrsprachigen Streifzügen gelang es Hans Weber, immer wieder jene authentischen, über die Grenzen von Zeit und Raum hinausweisenden und sinnstiftenden Werte des Lebens gerade in und durch die Sprache zugänglich zu machen. Aus den mitunter anspruchsvollen *Curiosità* strömte willkommener kultureller Sauerstoff, der uns den vom Schein und vom „Hier und Jetzt“ beherrschten Zeitgeist vergessen liess. Wenn *Babylonia* das Versprechen einlösen konnte, Sprache nicht einfach als nüchternes Kommunikationsmittel, sondern als Ausdruck von lebendiger Kultur zu betrachten, dann verdanken wir dies auch Hans Weber. Die nächsten *Curiosità* erwartend, widmen wir ihm deshalb in dankbarer Anerkennung diese Nummer als Hommage. (Red.)

**L**es bonnes nouvelles ça se partage! Dans dans le domaine de la promotion des langues celle qui nous arrive de Saint-Gall mérite toute notre attention. Mais replaçons-nous d’abord dans le contexte: on aura peut-être entendu, dans les foyers suisses, la nouvelle réjouissante – qui a été particulièrement saluée au sud des Alpes même si elle réjouit toutes les personnes pour qui l’identité et la cohésion nationales ont un sens. Il s’agit de la décision du Grand Conseil saint-gallois de ne pas abolir l’enseignement de l’italien au gymnase (se référer à l’*Opinion* du présent numéro signée Renato Martinoni). En effet, sur l’initiative du Directeur du Département de l’instruction publique, les autorités politiques voulaient, pour gagner quelques miettes, sacrifier l’enseignement de l’italien sur l’autel de l’assainissement des caisses de l’Etat, apparemment sans tenir compte de la signification culturelle, politique et symbolique d’une telle démarche. Si, finalement, le pouvoir législatif a rejeté à une grande majorité cette restriction budgétaire, nous le devons aux 6050 signatures recueillies en toute hâte ainsi qu’à un travail de fond systématique de la part de nombreux Suisses italiens. Notre reconnaissance va tout spécialement au Directeur de l’instruction publique du Tessin, Gabriele Gendotti. Nous nous réjouissons de cette bonne nouvelle et espérons qu’elle obtiendra toute l’attention qu’elle mérite dans toute la Suisse.

Avec le présent numéro, que nous avons préparé avec un plaisir tout particulier, nous bouclons une nouvelle étape de l’histoire de la revue *Babylonia* qui a commencé en 1991, lorsque nous lançons un premier numéro d’essai avec tout l’enthousiasme des débuts. Nous profiterons donc de l’année 2011 et de ce vingtième anniversaire pour mener une introspection critique – qui pourrait déboucher sur une nouvelle orientation que nous présenterons avec le dernier numéro de cette année. Pour l’heure, nous allons surprendre nos lecteurs et lectrices dès le prochain numéro avec une nouvelle présentation graphique de la revue, qui sera en outre concentrée sur trois numéros annuels, plus fournis, au lieu de quatre. Si l’élaboration de ce numéro a été un tel plaisir, c’est grâce à Hans Weber. Les lectrices et lecteurs de *Babylonia* ont depuis longtemps accordé leur sympathie au fidèle auteur des *Curiosità linguistiche*. Car ses contributions sont l’expression d’un esprit ouvert et curieux, qui a su au moyen de sa plume plurilingue traverser les espaces et les époques afin de retracer au travers et par la langue le sens de nos valeurs culturelles. Toujours au rendez-vous, ses exigeantes *Curiosità* nous permettent à chaque fois de prendre un bain de culture, un petite pause de l’*ici et maintenant* qui domine l’esprit du temps. Si *Babylonia* a, un tant soit peu, pu et su tenir la gageure de présenter la langue non pas comme un simple moyen de communication, mais comme l’expression même d’une culture vivante, nous le devons aussi à Hans Weber. C’est en signe de notre profonde reconnaissance que nous lui consacrons le présent numéro... en attendant sa prochaine chronique. (red.)

**B**unas novitads meritan atenziun ed appreciazion! Las novitads che han cuntanschì nus avant in pèr dis dal Chantun Son Gagl appartegnan franc a la categoria da las chaussas desideradas, sur las qualas giascha dentant anc adina ina leva sumbriva da dubi. Al nord da las Alps han ins finalmain dà in signal da gronda valor simbolica: Il talian sco expressiun da l’identitad svizra n’è betg vegnì unfri sin l’altar da tschorvas mesiras da spargn che avessan importà paucs dieschmilli francs. En il Chantun son Gagl pon ils gimnasists vinavant eleger talian sco rom da maturitad. I ha duvrà 6050 sutscriziuns rimandas en tutta prescha e blera lavur davos las culissas da vart da plirs exponents da la Svizra taliana, en spezial dal cusseglier dal stadi tessines Gabriele Gendotti che merita grond applaus per ses engaschi. Ses sforzs han tranter auter contribuì che la legislativa songagliaisa ha la finala decidì cun gronda maioritad a favur dal talian. Lain ans legrar e sperar ch’il messadi vegnia recepì en il rest da la Svizra.

Cun quest numer, che nus avain preparà cun spezial plaschair, sa concluda ussa ina stagiun da Babylonia. L’onn 1991 avain nus fatg cun entusiassem nos emprims pass cun in numer d’emprova da Babylonia, da quel temp anc en in vstgì grafic in pau modest.

Quai è motiv avunda da festivar e giubilar, da prender temp per reflexiuns davart passà e d’instradar pass vers ina nova orientaziun. A questa nova orientaziun vulain nus deditgar il davos numer dal 2011. L’emprim spetgan dentant anc autras novitads e novaziuns impurtantas. A partir dal proxim numer duai ina nov vestgì grafic procurar per nov vent e nus ans vegnin en il futur ad ans concentrar sin trais empè da quatter numers annuals. Ma il plaschair da quest numer ha in auter motiv fitg spezial e sa cloma: Hans Weber. Noss autur da contribuziuns da la sparta *Curiosità* giuda gronda simpatia tar ils lecturs da Babylonia. Cun raschun, pertge sias contribuziuns èn l’expressiun d’in spiert avert e mirveglius. Cun sias contribuziuns plurilinguas èsi reussi a Hans Weber da render vesavlas ed accessiblas valurs da la vita gist en e cun las linguas.

Sias *Curiosità* magari pulit pretensiusas expiravan regularmain in oxigen cultural bainvegni che laschava emblidar il spiert dal temp dominà dal “qua ed uss”. Sch’igl è reussi almain parzialmain a Babylonia da vesair lingua e linguatg betg simplamain sco sitg e fat med da comunicaziun, mabain sco expressiun da cultura vivida, lura avain nus d’engraziar quai per ina buna part a Hans Weber. Il numer actual è deditgà ad el sco expressiun d’engraziavladad e renconuschientscha. (red.)





Hans Weber  
Solithurn

## Textum texere

*Tessere un testo, tisser un text* (romancio), *teixir* [tə'ʃi] *un text* (catalano), *tejer un texto* (spagnolo), *tecer um texto* (portoghese), *a țese un text* (romeno): sì, costruire un testo è come tesserlo; *textus*, il testo, è il risultato di questa tessitura; la parola è formata sulla base del participio passato passivo del verbo *texere*, quindi “ciò che è tessuto”. La parola *textus* che significa propriamente “tessuto, intreccio” viene in seguito applicata alla “concatenazione di un racconto” e per finire significa semplicemente “il racconto”. Per tessere questo testo, prima di tutto è necessario individuare quei “fili” che sono le *curiosità*. Ma come trovarli? Per esempio osservando, durante i nostri viaggi nei paesi del mondo, nei libri, nella nostra testa, e operando confronti. Succede allora che una *curiosità* ci salta all’occhio: perché *texto* ecc. ha mantenuto la *x* latina (salvo nell’italiano che ha l’evoluzione più regolare), mentre lo stesso suono composto /ks/ del verbo ha dato origine a ogni sorta di suoni nelle lingue derivate? Incappiamo nella coppia “evoluzione regolare” vs “prestiti dotti” che riprendono le parole direttamente dal latino classico, ed eccoci catturati dalla storia.

Une autre particularité qui nous frappe, c’est la forme du verbe français, *tisser*. Or, la forme originale, près du verbe latin et de son participe passé, c’était *tistre*, ou par simplification *titre*. Puis, parce que ses formes étaient trop compliquées, ce verbe s’est trouvé une forme lui donnant la conjugaison régulière en *-er*. (Soupir: “Si seulement d’autres verbes compliqués, tels que *naître*, *résoudre*, *asseoir*, avaient été entraînés par ce courant rénovateur!”) Nous voyons là un exemple des forces qui agissent dans l’évolution de la langue.

Pourtant le temps ne change pas tout, il reste souvent des vestiges. C’est ainsi que nous avons toujours l’ancien participe passé *tissu* à côté de la nouvelle forme *tissé*. Ce qui signifie que la dimension du temps reste présente dans la langue – et que le tissu que nous tissons avec ces fils, c’est-à-dire *curiosità*, ne sera pas simplement un tissu fin, mais un tissu avec des bosses. Dans la famille de *texere*, nous trouvons des mots compris encore aujourd’hui, comme *textura*, *textilis*, mais aussi *textor* m. / *texrix* f. qui signifient “tisserand”.

Ce qu’on tisse, c’est la *toile*; ce mot pourrait-il appartenir à la même famille, bien qu’il n’en ait pas l’air? Oui, en effet, on peut admettre que le mot latin *tela*, d’abord “toile d’araignée”, est dérivé, par une forme *\*texla*, du verbe *texere*. En italien, catalan, espagnol, portugais nous avons *tela*, en romanche *taila* – le romanche, comme le français, aime les diphtongues.

### web

The Germanic languages have taken the word *text* direct from Latin, or French (obviously in the case of English). That is to say the Germanic languages lack the nice image of *textum texere*. But wait, isn’t *www*, the *worldwide web* a kind of text?

English *weave*, Dutch *weven*, German *weben*, Swedish *väva*, Icelandic *vefa*, etc., go back to a Germanic strong verb *\*weba-*, from an Indo-European root *\*webh-*, *\*wobh-*, *\*ubh-*, which we also find in Greek *hyphainen* “to weave” and *hyphé* “web”. You may think I use alien threads in order to make my “text” more attractive? By no means; the Greek root is *\*wuph-*, and in the course of its evolution, Greek lost the sound /w/, as in the words *oinos* corresponding to *vinum*, *oikos*



corr. to *vicus*. (The *h*-needn't distract us, in Greek it isn't a real letter, just a small mark, above the vowel like an accent.) Which goes to show that the knowledge of the sound laws, i.e. the impact of time, is essential. - And then there is Sanskrit *ūrṇāvābhi* "spider's web".

Ist deutsch *weben* ein Verb oder sind es deren zwei? Es gibt nämlich einerseits ein ursprünglich starkes Verb *weben*, *wob*, *gewoben* im Sinn von latein *texere*, das nur noch in gehobener Sprache – und in der Schweiz – so gebeugt wird, und anderseits ein schwaches Verb *weben*, *webte*, *gewebt*, das "bewegen" bedeutet. Öfters bei Goethe, zum Beispiel "In Lebensfluten, im Tatensturm / Wall ich auf und ab, / Webe hin und her." (Faust I, Nacht, 503). Wenn es sich aber um ein und dasselbe Wort handelt, so kann der Zusammenhang so erklärt werden: Die Weberin bewegt sich vor dem Webstuhl hin und her, was ihr sehr wohl bewusst ist und dem Zuschauer auffällt. Nicht einverstanden? Nun, Etymologie ist immer Theorie, doch gewürzt mit Phantasie.

Unter den Ableitungen wie *Gewebe*, englisch *web* finden wir auch *Wabe* und das altertümliche *Wifi* mit derselben Bedeutung, sowie, unerwartet, *Waffel*. Ja, das war einmal ein Synonym von *Wabe*. Et très souvent, c'est celui qui emprunte un mot qui conserve une signification qui n'est plus attestée dans la langue d'origine, et c'est donc lui qui nous permet de reconstituer la chaîne des significations. Or, *gaufre*, repris au francique *\*wafla*, signifiait "gâteau" et "rayon de miel" (*Wabe*). English has *wafer* from Old Norman French *waufre*.

Die Beachtung oder Nicht-Beachtung der wirklichen Welt durch Etymologen zeigt sich beim Wort *Wespe*, englisch *wasp* (kein Schreibfehler, *s* und *p* finden sich auch umgestellt: mittelhochdeutsch *wefse*, altenglisch *wæfs*). Das Wort wurde zur Familie

von *weben* gezählt, aber *ein* Etymologe bemerkt mit Recht: "doch ist das Bedeutungsmotiv nicht klar, da die Wespe ja weder webt noch besonders kunstvoll baut."

Mais ce mot existe aussi dans les langues romanes: latin et italien *vespa*, espagnol *avispa*, français *guêpe*! Oui, c'est un de ces mots fascinants qui appartiennent aux deux groupes de langues et se croisent en français (latin *vespa* et francique *\*waspa*).

Among the English derivatives of this root, we note *web* and *weft* (Einschlag, trame) and its gruff-sounding synonym *woof*, and with this piece of thread I end the web/text.

E approfitto dell'occasione per ringraziare di cuore la signora Mari Mascetti. Mi ha sempre permesso, con le sue traduzioni perfette, di includere nei miei tessuti i "fili" italiani autentici, senza i quali sarebbe mancato un colore.



## Tema

La discrète fascination des langues: hommage à Hans Weber  
Die diskrete Faszination der Sprachen: Hommage an Hans Weber  
Il fascino discreto delle lingue: omaggio a Hans Weber  
La discreta fascinaziun dals linguatgs: omagi a Hans Weber

## Introduction

La langue constitue un système, structuré, formidablement complexe, redoutablement efficace, qui permet aux hommes de penser, d'agir, de communiquer. Chacun de ces systèmes nous apparaît parfaitement huilé, organisé, comme un tout cohérent, autonome. Et pourtant... Ce ne sont pas les mystères qui manquent: mots d'origine «douteuse», mots volages, mots voyageurs, qui changent parfois de genre, de sens... *why not \*potamohippos?* (Curiosità 2/01), *are really two heads better than one?* (Curiosità 2/05), *what trouble with Gender?* (Curiosità 3-4/06). La puissance du système, nos routines et automatismes lorsque nous le mettons en usage nous évitent de nous y plonger, nous empêchent même de les apercevoir et de déceler les ressorts cachés de la structure, ses connexions extérieures, ses failles – tous ces mystères, toutes ces «curiosités» qui rendent les langues si passionnantes. Les suivre à la trace ne manque pas de susciter l'étonnement et, surtout, d'ouvrir notre regard à la richesse des implications culturelles, sociales et cognitives des systèmes langagiers.

Hans Weber est passé maître dans cet art. Depuis les débuts de la revue, dans chaque numéro, il nous émerveille – et



## Einleitung

Les mots qui vont surgir savent de nous des choses que nous ignorons d'eux.  
René Char, Extrait de *Chants de la Balandrane*

*Sprachen sind ein wunderbares Regelwerk, das den Menschen nicht nur ermöglicht, sich zu verständigen, sondern auch zu denken, zu handeln, zu kommunizieren und sich selbst zu sein. Besonders faszinierend ist aber, dass Sprachen nicht nur ein komplexes, geordnetes Phänomen sind, sondern sich durch Reichtum an Kuriositäten, Abweichungen, Besonderheiten und Auffälligkeiten auszeichnen. So lässt sich fragen... why not \*potamohippos? (Curiosità 2/01), are really two heads better than one? (Curiosità 2/05), what trouble with Gender? (Curiosità 3-4/06). Der Vorrang des Sprachsystems und die Routine in dessen Verwendung hindern uns beinahe daran, solche Kuriositäten wahrzunehmen. Und dennoch sind sie wie das Salz in der Suppe, sie machen Sprachen spannend und stehen für das Kreative und das Divergierende. Ihnen auf die Spur zu kommen lässt Erstaunliches entdecken, öffnet den Blick für den kulturellen, den linguistischen und den kognitiven Reichtum sprachlicher Systeme.*

*Hans Weber ist ein Meister in diesem Metier. Er überreichte uns immer wieder in jeder Babylonia-Ausgabe einen Kuriositätenschatz, den wir unseren Leserinnen und Lesern in linguistischer, kultureller, historischer und didaktischer Hinsicht besonders nahe bringen möchten. Seine leidenschaftlich geschriebenen Texte bringen versteckte Bedeutungen an die Oberfläche, illustrieren die Geschichte und die Beziehungen der Wörter untereinander und zu anderen Sprachen, und damit antizipieren sie die Entwicklung einer Didaktik, die sich allmählich von den einzelnen Idiomen löst, nicht nur um mehrsprachig zu werden, sondern um jenseits der kommunikativen Ansprüche auch die Reflexion zu pflegen.*

*Mit dieser Sondernummer verfolgen wir ein doppeltes Ziel zu Ehren von Hans Weber: erstens, das linguistische und kulturelle Interesse seiner Texte ersichtlich und zugänglich machen; zweitens, einige Möglichkeiten zur Entdeckung des didaktischen Potentials solcher Texte und generell der Arbeit an und mit der Sprache aufzeigen. Die Nummer einerseits enthält Beiträge von Linguisten (Boris Engelson, Michel Launey, Georges Lüdi, Marinette Matthey, Paolo Scampa), die an Textbeispielen von Hans Weber knüpfend, die eigene Beziehung zu den Sprachen, zu deren Geschichte und zu deren immensen Varietät illustrieren. Andererseits versuchen sich andere Autoren mehr in didaktischer Absicht: Mit ihren Beiträgen zeigen*

nous instruit – en déchiffrant quelques-unes de ces énigmes et en dévoilant ainsi les rouages secrets du système. Ses contributions apportent à l'évidence un agrément supplémentaire au lecteur, en éveillant sa curiosité pour les mots, dans toute leur diversité. Hans Weber sait nous passionner pour les langues, à la manière d'un détective, comme dans un bon polar!

Mais l'apport de ces textes – qui font surgir le sens caché des mots, leur histoire, leurs relations avec d'autres langues, avec d'autres mots, puis d'autres langues encore, d'autres mots encore – va en fait bien plus loin et il s'inscrit particulièrement bien dans l'évolution actuelle de la didactique des langues, qui nous fait progressivement passer d'une didactique des langues séparées les unes des autres à une didactique du plurilinguisme, d'une didactique axée uniquement sur la communication à une didactique d'où la réflexion, la comparaison, la mise en relation ne sont plus exclues.

Ce numéro «Spécial Hans Weber» de *Babylonia* poursuit deux buts: 1. Mettre en évidence l'intérêt linguistique et culturel de ses chroniques; 2. Fournir quelques pistes pour explorer les possibilités d'exploitation didactique de ces textes. Il contient donc, d'une part, des articles à orientation linguistique (Boris Engelson, Michel Launey, Georges Lüdi, Marinette Matthey, Paolo Scampa) qui, partant de quelques textes de Hans Weber, offrent aux lecteurs de la revue un texte de leur cru, illustrant leur propre approche, exprimant leur vision de l'histoire des mots, de la diversité des langues, comme en écho aux textes de Hans Weber; d'autre part, des contributions présentant des exploitations didactiques possibles soit des textes de Hans Weber, soit, plus globalement, de la diversité et de la variation linguistiques (intercompréhension entre langues parentes, éveil aux langues, étymologie, etc. cf. Jean-François de Pietro, Michel Launey, Käthi Stauffer Zahner et Antje-Marianne Kolde). A notre époque où la tendance est à n'accepter comme savoir pertinent que ce qui est «utile» et immédiatement utilisable, et où l'école ne semble plus se soumettre qu'à des objectifs «standardisés» - autrement dit qui s'inscrivent parfaitement, sans remous, dans le système –, les «Curiosità» de Hans Weber sont particulièrement bienvenues et même nécessaires. Elles constituent un véritable oxygène à même de vivifier notre réflexion et de raviver nos capacités d'étonnement. De telles curiosités s'avèrent ainsi, potentiellement, d'une grande richesse didactique – pour autant que nous parvenions à les rendre abordables et à tirer ce qui en fait l'intérêt – et devraient nous permettre de redonner à l'enseignement des langues ce quelque chose qui le fait toucher au plus profond du culturel et du linguistique réunis, dans une perspective qui reste résolument novatrice.

Jean-François de Pietro & Gianni Ghisla



*sie auf, wie die curiosità von Hans Weber im Unterricht Verwendung finden könnten und, genereller, die Arbeit an der Etymologie, an der Geschichte und am Vergleich der Sprachen zum Teil spielerisch das Sprachenlernen bereichern kann (Sprachsensibilisierung, Etymologie, gegenseitige Verständlichkeit zwischen verwandten Sprachen, usw.; vgl. Jean-François de Pietro, Michel Launey, Käthi Stauffer Zahner und Antje-Marianne Kolde).*

*Gerade in unserer Epoche, die nur noch zweckorientiertes und empirisch abgesegnetes Wissen zu akzeptieren scheint und sich die Schule dem Primat standardisierter Ziele gebeugt hat, sind die Kuriositäten von Hans Weber willkommener und notwendiger Sauerstoff. Damit können wir unser Denken beleben und das Staunen wieder erlernen. Auch in didaktischer Hinsicht sollen deshalb mit den Texten Webers Inhalte zugänglich gemacht werden, die den Sprachunterricht wieder etwas näher an jene kulturellen Ansprüche bringen können, die für Babylonia wegweisend bleiben.*

Gianni Ghisla & Jean-François de Pietro

## Tema

Lieber Hans,

Vor etwa 20 Jahren tat ich im Sarganserland Militärdienst und wurde gebeten, in Mels vor Soldaten und interessierten Angehörigen von meinen Erfahrungen und Forschungen als Sprachwissenschaftler zu berichten. Was sollte ich meinen allenfalls neugierigen, aber sprachlich ganz unbewanderten Zuhörern sagen?

Ein erstes Thema drängte sich auf: die Romania submersa. Ich erzählte ihnen davon, dass das St. Galler Rheintal südlich des Hirschsprungs im frühen Mittelalter zum romanischen Sprachgebiet zählte. Die Voraussetzungen für die Zuwanderung von Deutschsprachigen nach Churrätien seien spätestens dann geschaffen worden, als das Gebiet im Rahmen der Reichsteilung 843 durch den Vertrag von Verdun ans Ostfränkische Reich fiel und das Bistum Chur vom Erzbistum Mailand gelöst und Mainz unterstellt wurde. Dadurch sei zudem die anfangs des 9. Jahrhunderts begonnene Germanisierung der geistlichen und weltlichen Führungsschichten und des Rechts gefördert worden (Hist. Lexikon der Schweiz online: <http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8094.php>). Ich sprach von der Zweisprachigkeit des heiligen Gallus, der im unteren Rheintal und am Bodensee vor Alamannen und Romanen das Evangelium verkündete (und anhand dessen Vita Gerold Hilty über Jahre hinweg ein lebendiges Bild der Sprachsituation in der Nordostschweiz des 7. Jahrhunderts gezeichnet hat, zunächst an mehreren Gallustagen, zuletzt in Gerold Hilty: Gallus und die Sprachgeschichte der Nordostschweiz. St. Gallen, 2001); und ich versuchte, der allmählichen Bewegung der deutsch-romanischen Zweisprachigkeit zu folgen, die aus dem Raum Bodensee kommend über Sargans und Chur heute die Bündner Täler erreicht hat. Meinem Bemühen, die Sarganserländer für den Überlebenskampf des Bündnerromanischen zu interessieren, welches ja ursprünglich auch die Sprache ihrer Dörfer gewesen war, war nur ein mässiger Erfolg beschieden. Dann wagte ich mich an einige Orts- und Flurnamen. Ich erinnerte mich an den lateinischen Ursprung von Quarten, und wer Quarten sagt, assoziiert auch gleich Terzen und Quinten. In der gleichen Gemeinde findet sich auch Guns (noch im 14./15. Jh. Syguns, Sagunns, Zeguns). Es handle sich, bestätigt heute das Ortsnamenregister (<http://search.ortsnamen.ch/index.php>), um eine „von Osten nach Westen verlaufende Reihe Prümsch, Guns (Seguns), Terzen, Quarten, Quinten, die als relativ junge Namen Besitzungen des Stiftes Chur bezeichneten“ — immerhin finden sich die ersten Belege im 10. Jahrhundert — und auf die lateinischen Ordinalzahlen (primus, secundus, tertius, quartus, quintus) zurückgehen. Plötzlich war das Eis gebrochen: zahlreiche Zuhörer erwähnten Orts- und Flurnamen aus ihrer Nachbarschaft und fragten nach deren Deutung. Aber gerade da musste ich passen...

Zu jenem Zeitpunkt hattest Du, lieber Hans, noch nicht mit Deinen „Sprachlichen Kuriositäten“ begonnen. Wir kannten Dich als sprachbegeisterten Lehrer, der seinen Schülerinnen und Schülern neben den Sprachkompetenzen auch eine Fülle von linguistisch-kulturellem Wissen mit auf den Lebensweg gab. Du hattest nicht nur als gewissenhafter Schatzmeister der CILA geamtet, sondern warst im Rahmen der Vorgängerin der VALS/ASLA — und später im Kreise der letzteren — auch zu einem

Ancorché il primo e l'ultimo siano divisi da una spesso enorme distanza, hanno comunque dei punti in comune. *Primus* e *ultimus* sono entrambi dei superlativi che designano rispettivamente “chi sta davanti da ogni punto di vista” e “chi si trova completamente al di là”. *Primus* è derivato dal radicale *prî-* “davanti” e *ultimus* da un radicale che sopravvive in *ultra* e *ultra*. A tutti e due corrispondono dei comparativi, *prior* e *ulterior*, usati solamente per confrontare due elementi. (Curiosità linguistiche, 4/2007)



vorbildlichen Bindeglied zwischen einerseits einigen allzu praxisfremden und andererseits einigen manchmal etwas zu theoriefeindlichen Kollegen an Hochschulen bzw. Schulen geworden. Hätte ich Deine Rubrik zum Zeitpunkt jenes Militärdienstes schon gekannt, hätte ich wohl einfach einen Stoss Babylonia mitgenommen und daraus zitiert. Nicht, dass Du, soviel ich mich erinnere, viel über Toponomastik geschrieben hättest. Aber Deine Neugierde, gepaart mit einem breiten und sprachübergreifenden immensen Wissen erlaubte es Dir, Rosinen so auszuwählen und zu präsentieren, dass sie sowohl dem Sprachwissenschaftler wie auch den interessierten Laien etwas zu bieten hatten (ich hätte fast gesagt: „zu beißen geben“).

In einem Deiner ersten Beiträge schriebst Du, die Logik der Sprache sei vage oder, neudeutsch: fuzzy, und fragtest Dich z.B., weshalb im okzitanischen Raum der Zusammenfall der Ergebnisse von lat. clavis und clavus als störend empfunden wurde — häufig wird ein anderes Beispiel zitiert: der Zusammenfall von abbatu und apis in der Form abbé und der Ersatz des letzteren durch apicula, wie wenn man eine Biene und einen Geistlichen verwechseln könnte —, nicht aber im Französischen die lautliche Ähnlichkeit von dessus und dessous. „... manche Sprachen [würden] für gegensätzliche Begriffe tatsächlich Wortformen besitzen, die einander gefährlich nahe kommen und die trotzdem beide fröhlich weiter verwendet werden.“ (Babylonia 4/94, S. 89). Du sprachst damit beiläufig ein altes Problem der Sprachwissenschaft an, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Logik bzw. Denken.

Sprachen müssen nicht logisch sein, würde man heute sagen. Da dachte man früher anders. Aufgrund einer vertieften Beschäftigung mit der Logik von Aristoteles in der Frühscholastik, zu Beginn des 12. Jh., begann man der Wissenschaft die Aufgabe zu übertragen, die Grammatik logisch zu begründen. Aus der Überzeugung, die Logik sei für alle Sprachen dieselbe, entstand eine universalistische Position: „Grammatica una et eadem est secundum substantiam in omnibus linguis, licet accidentaliter varietur.“ (Roger Bacon, Summa grammaticae, 1244) „Es ging darum, die gesamte Grammatik logisch und letztlich ontologisch zu begründen“, meint Christian Lehmann dazu ([http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/gesch\\_1.php](http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/gesch_1.php)).

Diese Auffassung teilten auch die französischen Philosophen des 17./18. Jahrhunderts. Es gebe nur eine, die „natürliche“ Logik, aber die Sprachen bildeten sie nur unvollständig ab. Wie

meinte doch Denis Diderot 1751 in seiner berühmten Lettre sur les sourds et muets:

Nous disons les choses en français comme l'esprit est forcé de les considérer en quelque langue qu'on écrive. Cicéron a, pour ainsi dire, suivi la syntaxe française avant que d'obéir à la syntaxe latine. D'où il s'ensuit, ce me semble, que la communication de la pensée étant l'objet principal du langage, notre langue est de toutes les langues la plus châtiée, la plus exacte et la plus estimable, celle en un mot qui a retenu le moins de ces négligences que j'appellerai volontiers des restes de la balbutie des premiers âges. Ou pour continuer le parallèle sans partialité, je dirais que nous avons gagné à n'avoir point d'inversions, de la netteté, de la clarté, de la précision, qualités essentielles du discours. (...) J'ajouterais volontiers que la marche didactique et réglée à laquelle notre langue est assujettie la rend plus propre aux sciences.

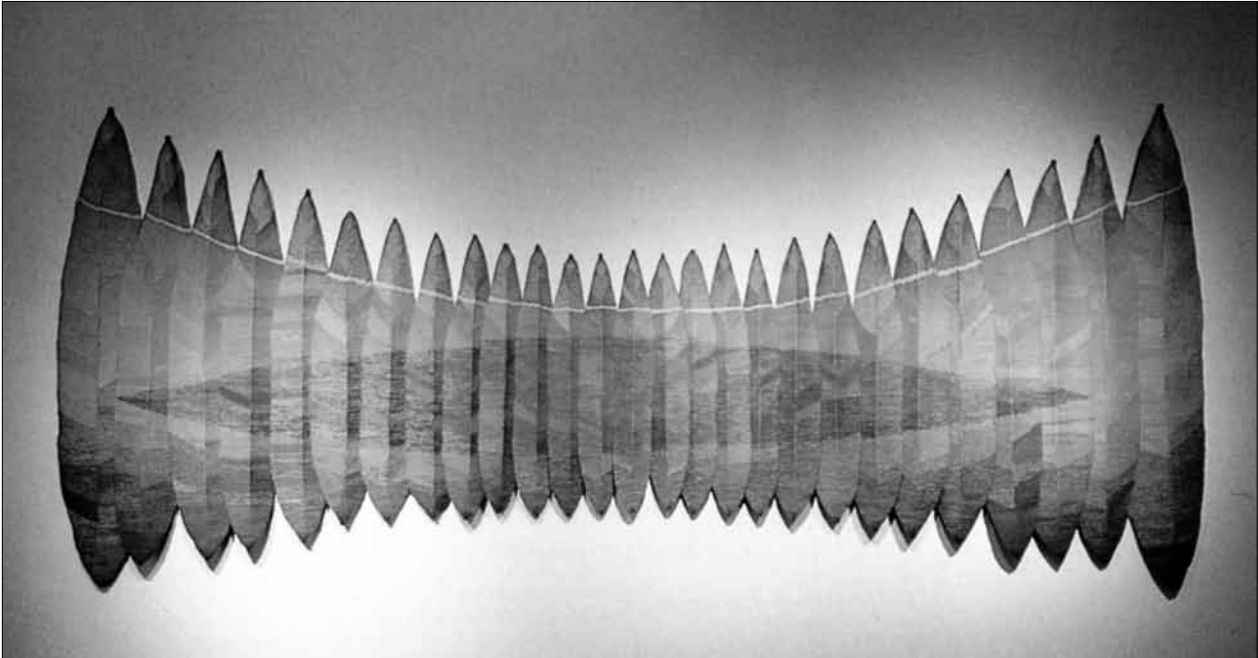
Antoine de Rivarol nahm diesen Gedanken in seiner Schrift Discours sur l'universalité de la langue française wieder auf, mit welcher er 1784 mit „rationalen“ Argumenten den Vorrang des Französischen erklärte und den Preis der Berliner Akademie errang:

Le français nomme d'abord le sujet de la phrase, ensuite le verbe qui est l'action et enfin l'objet de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes. Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était toute raison; c'est en vain que les passions (...) nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations: la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue: ce qui n'est pas clair n'est pas français.

Freilich hatte schon sein Zeitgenosse Johann Christoph Adelung (1732 - 1806) die logische Begründung von Wortstrukturen in Frage gestellt, etwa am Beispiel der Genderwahl:

...unter den Wörtern auf-*niß*, in welche sich das weibliche und das sächliche Geschlecht theilen, befinden sich manche, welche selbst im Hochdeutschen gleich oft in beyden Geschlechtern gebraucht werden, z.B. Besorgniß, Ärgerniß, Begegniß; in solchen Fällen bleibt es dann der Willkühr eines jeden überlassen, wofür ersich erklären will.“ (Johann Christoph Adelung, *Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache, zur Erläuterung der Deutschen Sprachlehre für Schulen*. 1. Bd. Leipzig: 1782)





Schliesslich werden die Strukturalisten die Isomorphie zwischen Sprache und Denken gänzlich ablehnen und autonome Sprachstrukturen aufzudecken versuchen. Dazu gehören nun gerade Minimalpaare wie die von Dir erwähnten ‚pull versus push‘ oder ‚dessus versus dessous‘, welche, gerade weil sie in ähnlichen Kontexten verwendet werden, die sprachliche Relevanz der betreffenden phonologischen Oppositionen belegen.

Minimalpaare belegen in vorzüglicher Weise die Ökonomie eines Sprachsystems, d.h. die Suche nach einem optimalen Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen dem (motorischen und kognitiven) Aufwand bei der Sprachproduktion und dem Nutzen (Vermeidung von Unklarheiten bei der Sprachrezeption), welches gerade, wie die Beispiele clau und abbé zeigen, im Rahmen der Lautentwicklung gestört werden kann und korrigiert wird.

Nun sind freilich Minimalpaare — und hier lugt hinter manch einer der von Dir aufgelisteten sprachlichen Kuriositäten der Fremdsprachenlehrer hervor — für Lernende oft ein Problem. „Vergessen Sie nicht, dass Sprache sehr häufig in einer lärmigen Umgebung gesprochen wird. Kann man da wohl «température audessus de 20°» von «température audessous de 20°» unterscheiden?“, schreibst Du. Das ist in der Tat gerade für Allophone schwierig. Hörverstehensübungen simulieren aus diesem Grunde oft eine „lärmige Umgebung“ — und überfordern den

beginnenden Lerner sehr rasch. Ganz abgesehen davon, dass die Fähigkeit, Minimaloppositionen zu diskriminieren, zu den am frühesten „verlernten“ Komponenten der menschlichen Sprachlernkompetenz gehört, wie ich es anhand meiner aktuellen Bemühungen, Hocharabisch zu lernen, am eigenen Leib erfahre: Ich kann den Unterschied zwischen den Erstlauten in سورة (sura Sure) und صورة (šura Abbild) selbst dann nicht sicher bestimmen, wenn langsam gesprochen wird. Aber ich weiss, wo das Problem liegt, und dies erlaubt mir daran zu arbeiten. Hier, Hans, liegt der Schnittpunkt zwischen Deinen Kuriositäten und Deinem Lebenswerk im Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Damit, dass Du den Lernenden bestimmte Eigenarten von Sprache und Sprachen bewusst machst, erweiterst Du ihre kognitiven Fähigkeiten und gibst namentlich den etwas älteren unter ihnen — das heisst uns allen — zusätzliche Instrumente in die Hand, um Lernschwierigkeiten zu überwinden und das vorhandene Sprachrepertoire zu erweitern und zu vertiefen. Die didaktische Umsetzung ist zweifellos nicht immer ganz einfach, aber auf jeden Fall sehr lohnenswert. Deshalb wünsche ich mir, den Leserinnen und Lesern von Babylonia und besonders den Lernenden noch viele weitere „sprachliche Kuriositäten“.

Ad multos annos!

Georges Lüdi

Chasper Pult  
Pasqual/Paspels



Hans Weber unter der Lupe

## „Dem Volke aufs Maul schauen“ – Der Sprache auf die Wörter schauen!

Von der Philosophin Jeanne Hersch wird berichtet, sie habe als kleines Kind ihren Vater gefragt, ob sie wirklich existiere. Der hätte die Frage bejaht, als sie aber insistierte, hätte er ihre Hand dem Kaminfeuer entgegengehalten und die Hitze des Feuers habe dann das Mädchen überzeugt, dass sie wirklich sei. Eine Kindheitserinnerung von Hans Weber zeigt uns wie er Abend für Abend das langweilige Zähneputzen zu einer interessanteren Tätigkeit gestaltete, indem er die Etiketten aller Fläschchen und Tuben und Dosen zu entziffern versuchte. Dabei stiess er auf solch erstaunliche Erkenntnisse wie flüssige Füsse oder Kinder mit Erdbeerengeschmack. Was für Hersch die existentielle Entdeckung der Welt war, war für Hans Weber die Entdeckung der Welt durch die Sprache. Bis heute scheint er diese Leidenschaft beibehalten zu haben. Unterdessen hat Hans Weber schon längst erkannt, dass es sich damals um flüssigen Fussbalsam handelte (*Baume pour pieds liquide*), für das Kind spielte es keine Rolle, dass *liquide* kein Plural-s aufwies. Bei der Kinderzahnpaste mögen wir – vielleicht mit ihm zusammen? – bis heute noch unschlüssig geblieben sein, ob die *pâte dentifrice pour enfants au goût de fraise* sich nicht für an nach Erdbeeren riechende Kinder produziert wurde. Was Luther bei der Reformation als Leitgedanke diente, nämlich „dem Volke aufs Maul schauen“, hat Hans Weber schon sehr früh mit der Sprache gemacht: ihr auf die Wörter schauen! In der sprachlichen Form entdeckt er Unterhaltendes. Wie oben gezeigt kann uns die Abfolge der Wörter im Satz verunsichern. Ist die „Independent Girls' Boarding School“ die einzigartige Schule, die nur unab-

hängige Mädchen als Schülerinnen aufnimmt? Welche Tiere sollen am nächsten 4. Oktober anlässlich des Welttierschutztages als Welttiere im Zentrum stehen? Hans Weber freut sich, wenn er im Werk von Rudolf von Tavel liest, dass bei Napoleons Musterung die Schweizer Grenadiere „Pfyffe Lampenöu!“ riefen, weil sie die ihnen unvertraute Lautfolge „Vive l'Empereur“ in eine besser verständliche Wendung umgewandelt hatten. Wenn er die vielen Beispiele für den nicht mehr verstandenen und daher agglutinierten arabischen Artikel *al* erwähnt (eigentlich müsste es ja *der Kohol* und *die Gebra* heissen) und viele weitere Beispiele für „mots mal coupés“ erwähnt, so hätte er sicher seine Freude am romanischen Ausdruck für Einmaleins, der über *l'amulain* durch falsche Interpretation zu *la mulain* wurde.

Seine linguistischen Betrachtungen der Sprachformen nehmen wohl die spielerische Lust und kreative Phantasie des Autors auf. Doch die allermeisten etymologischen Ausführungen gründen auf genauer Sachkenntnis und betreiben eine Art Wortarchäologie. Er selbst bezeichnet sich gerne als Archäologe, so zum Beispiel bei der Erklärung der verschiedenen europäischen Zahlssysteme. Warum im Russischen für die Zahl 40 das Wort *sórok* gebraucht wird, lässt sich zum Beispiel von der Bezahlung in Pelzen an die skandinavischen Warräger ableiten. Heute noch bedeutet *sark* auf Schottisch ein Hemd und *sórok* bezeichnete einen Sack in dem vier Zehnerbündel Zobelpelze Platz fanden. Im weiteren erwähnt der Autor das berühmte Gedicht *Tam o' Shanter* von Robert Burns, der dem seinerzeit schnellsten Segelschiff

Cutty Sark ein Denkmal setzte. Auch diese literarischen Hinweise sind kulturell stimulierend. Der Lesende wird vielleicht sogar das Gedicht suchen, aber zumindest in der Modeabteilung die Sark T-Shirts anders wahrnehmen. Wie wurden wohl diese russischen Pelzhändler in Skandinavien genannt? Hans Weber weiss zu berichten, dass auf Java die Franzosen im 18. Jahrhundert *orang deedong* genannt wurden, weil diese häufig *dis donc* im Gespräch sagten. Dies erinnert uns auch an die ehemaligen Tschinggen, die beim Morra-Spiel in der Schweiz am häufigsten die Zahlenkombination *cinque* in der Dialektform *cinc* verwendeten und dadurch zu ihrem Übernamen kamen. Ob wohl die Waldmenschen, die Orang-Utans in Java, auch für die Menschen einen Übernamen-Laut verwenden?

Bezeichnend für die Haltung Hans

Webers in Sachen Mehrsprachigkeit ist seine Bemerkung zu den verschiedenen abwertenden Bezeichnungen für fremde Völker: „Da sich Babylonia (als Anti-Babylon) der Harmonie unter den Sprachgruppen verschrieben hat, wollen wir diese hier verschweigen.“ Mit der Verwendung verschiedener Sprachen im gleichen Artikel respektiert Weber nicht nur den Genius Linguae einer jeden Sprache sondern zeigt auch gleich auf, wie sich Mehrsprachigkeit eben artikulieren kann oder muss: Durch den konkreten Gebrauch im Alltag, der zwar weniger Sprachkundigen gewisse Schwierigkeiten bereiten kann aber gleichzeitig auch Sprachwelten erschliesst, für die viele potentiell abrufbar wären, doch häufig verschüttet sind.

Semantische Verschiebungen sind immer interessant. Dass unter den Neo-Anglizismen der jungen Gene-

ration seit langem auch *pink* figuriert, wird vielen von uns aufgefallen sein. Hans Weber fragt sich nun, wie wohl der Ersatz von *rosa* durch *pink* mit einem für ihn nicht nachvollziehbaren Bedeutungswechsel wohl übersetzt werden muss und schlägt vor: „Britta’s new shoes were the colour that the Germans call *pink*.“ Diese modischen Tendenzen sind in allen Sprachen seit jeher bezeugt und haben wohl auch zum Ersatz des lateinischen Wortes *albus* für weiss durch das germanische *blank* geführt. Dass die Rätoromanen diese „Mode“ nicht mitgemacht haben, lag aber kaum an ihrem sprachlichen Traditionalismus sondern beruht auf der peripheren Lage im Alpenraum – diese Modeströmung hatte es einfach nie bis dorthin geschafft. Dass heute jeder sprachliche Einfluss sofort überall erfolgen kann ist wohl eine historische Veränderung.



Hans Weber sagt in einer seiner Kolumnen: „Ihonestly think etymologists often live in a world far remote from reality.“ Er schildert uns Wortgeschichten immer auf der Grundlage des *common sense*, der in Italien eben *buon senso* genannt wird. Und dieser „gute“ Sprachsinn, mit dem er uns die Herkunft eines Wortes erklären will, ist eine seiner hauptsächlichsten Gaben und zeigt auch sein didaktisches Talent. Shakespeare soll gesagt haben, hinter manchen Wörtern verstecken sich andere, und Hans Weber zeigt uns wie wahr diese Erkenntnis ist. Am liebsten hätte er die Sprachwissenschaft um eine weitere Disziplin erweitert und bedauert das Fehlen eines „Wörterbuchs, das die Ausstrahlung von Wörtern einer gegebenen Sprache in andere Sprachen aufzeichnet“. Wie kommt zum Beispiel der schweizerdeutsche Ausdruck *Putsch* in fast alle europäischen Sprachen? Gerne glauben wir dem Autor, dass dies parallel zur europäischen revolutionären Bewegung von 1948 geschah, die ihren Ursprung in der Schweiz hatte. Eine solche Erweiterung der etymologischen Wörterbücher könnte auch aufzeigen, dass nicht nur englische Wörter wandern.

Durch die Lektüre seiner gesammelten Kolumnen ist es möglich, die epische Dimension seiner Nachforschungen zu begreifen. Sie erstrecken sich über die von ihm verwendeten Sprachen auf den gesamten indoeuropäischen Raum, und auch darüber hinaus. Der Leitgedanke dabei ist immer, diese Kuriositäten und Besonderheiten in einem grösseren Zusammenhang zu erschliessen. Damit vollbringt Hans Weber die eigentliche kulturelle Leistung. Er zwingt uns nicht nur, aus der Routine des Sprachgebrauchs auszutreten, sondern die Sprache als vielfältige Kulturträgerin und Kulturvermittlerin neu zu entdecken. Selten schimmern dabei Resignation oder Kritik an mangelnder Sprachkompetenz durch. Einmal lässt er sich zur ironischen Bemerkung verführen,

der allmähliche Übergang zu Piktogrammen werde das Problem zur Zufriedenheit aller lösen!

Hans Webers Bemerkungen zu idiomatischen Wendungen vervollständigen die Untersuchungen der einzelnen Wörter oder Wortkombinationen und lassen uns die Schönheit dieser Ausdrücke auch wieder besser bewusst werden. Der Jäger liest gespannt, wie Hans Weber darstellt, dass im Englischen die Aussage „dark as a wolf’s mouth“ wahrscheinlich auf den Rechtschreibfehler *u* für *n* zurückgeht, d.h. *mouth* hiess eigentlich *month*. Der Monat Januar wäre also der eigentliche Wolfsmonat und ist auch die dunkelste Jahreszeit. Eine falsche Schreibweise als Grund für einen bis heute geläufigen Ausdruck? Der Autor bemerkt nur: Surely the etymologists must be joking! Und wir bleiben mit der Frage zurück, warum wohl die Bündner Jäger analog zum Italienischen sich gegenseitig „In bocca d’luf“ (in den Wolfsrachen) wünschen. Werden wir wohl in einer seiner zukünftigen Kolumnen die Antwort finden?

Wenn sich Hans Weber einmal vom geneigten Leser verabschiedet und sich gleich in einer Klammerbemerkung fragt, wieso dieser wohl „geneigt“ sei, antworten wir gerne: Wir verneigen uns vor so viel Sachverständnis und der Fähigkeit, diese in grösseren Zusammenhängen zu vermitteln. Und bedanken uns, dass seine Neugier – seine *curiosità linguistica* eben – ihn zu diesen Erkundungen stimuliert. Wenn wir die Abnahme des Allgemeinwissens – trotz eines unermesslichen Informationsangebotes – bei der jüngeren Generation beklagen, so können wir uns auch fragen, wie wohl das Interesse dafür geweckt werden könnte. Auch dafür gibt uns Hans Weber die Antwort. Interesse ist mit Intellekt verwandt, das heisst was dazwischen liegt, soll auch zwischen den Zeilen gelesen werden (inter-legere). Im Engadiner Rätoromanisch ist bis heute das Wort *inleger* für verste-

**Un souvenir: broser les dents, c’est plutôt ennuyant pour un enfant: alors, soir après soir, pendant que je maniais la petite brosse, je m’efforçais de déchiffrer les étiquettes de tous ces flacons posés sur l’étagère en face. Un soir, je fus frappé par les mots «Baume pour pieds liquide» (veuillez excuser l’enfant de son ignorance de la valeur du signe s) et j’éclatai de rire en m’imaginant ces pieds liquides, et ce fut probablement là ma première analyse linguistique, donc mon premier contact avec l’univers de la langue (ou de la parole?).**

(*Curiosità linguistica*, 1/1996)

hen gebräuchlich, wer also zwischen den Zeilen liest versteht auch. Hans Weber liest zwischen den Zeilen und zwischen den Wörtern stellvertretend für uns alle und verhilft uns zur Erkenntnis von Zusammenhängen und damit zu einem grösseren kulturellen Verständnis im Alltag.

### **Chasper Pult**

geboren 1949 in Sent (Unterengadin), ist Linguist. Früher Direktor des CCS Centro Culturale Svizzero Pro Helvetia Milano ist er heute als Romanist an der Bündner Kantonsschule in Chur sowie im Bereich der Kulturvermittlung und des Kulturmanagements tätig.

Marinette Matthey  
Grenoble



Hans Weber sous la loupe

## Eloge du mélange

Les chroniques de Hans Weber ont presque toujours cette particularité d’être en plusieurs langues. Allemand, français, mais aussi anglais (langue nationale supraterritoriale de fait) et un peu moins l’italien. J’y ai même trouvé du dialecte alémanique, extrait d’une *Berndeutsche Novelle* de l’écrivain bernois Von Tavel (1903). «*Hesch gseh, wi-n-er der Chifu gsteut het, wo mer brüelet hei?*»... et bien sûr des mots en grec, en latin, mais aussi en breton, en romanche, en turc, en russe, en arabe... j’arrête là l’énumération des langues dont Hans Weber nous a parlé dans ses chroniques, car elle serait fastidieuse. Mais je retiens une chose: Hans Weber se joue de (et joue avec) la diversité linguistique, semblant faire un pied de nez à tous ceux qui voient dans Babel une malédiction. Mais il ne mélange jamais les langues. Ses textes en convoquent plusieurs, mais toujours une à la fois. On passe de l’allemand au français, du français à l’anglais, etc. M. Weber semble s’adresser à des personnes qui ont le profil linguistique idéal du Suisse européen: il ou elle parle la langue de son voisin ainsi que la grande langue internationale du business et de la science, et réussit à comprendre des langues qu’il ou elle n’a pas apprises formellement, en vertu de l’intercompréhension entre langues proches (les italophones et les francophones sont en fait des locuteurs du latin moderne, réputé «langue morte» bien à tort, si l’on en croit Saussure<sup>1</sup>).

Hans Weber n’a jamais fait de chronique portant explicitement sur ce phénomène linguistique bien attesté qu’est le mélange des langues. C’est pourquoi je me fais un plaisir de lui offrir trois échantillons de minestrone linguistique, extraits de ma très sérieuse collection d’écrivains mélangeurs.

### Du babeylisme...

Pour commencer, un extrait bien connu du journal de Stendhal:

11 août 1811. I come there with presque no love; ritornando diesen Abend io mi trovo riamante. Io sono stato very merry and altamente digne, j’ai refusé of dining mardi at mother’s. She asked to me why je n’y étais pas allé vendredi. Parce qu’il a été à trois ou quatre spectacles. A quatre, sans sortir du même: I was at Brunet’s, où l’on donnait quatre pièces.

Qualifié de sabir par les commentateurs qui s’interrogent sur sa fonction chez Stendhal, et sur le rapport aux langues d’Henri Beyle, ce mélange de langues est en même temps une petite fenêtre ouverte sur le répertoire linguistique de l’écrivain: la syntaxe est celle du français, même lorsque les mots sont italiens, allemand ou anglais; et ses compétences grammaticales en anglais sont assez partielles (*j’ai refusé of dining... she asked to me...*). Un tel mélange fait irrésistiblement penser au jour d’après la destruction de Babel, ce moment où les langues sont «confondues». Et Sartre propose le terme de «babeylisme» pour qualifier ce qu’on peut considérer comme un style, vu qu’il s’agit d’un écrivain. Notons au passage que la négation complète du français est conservée (*je n’y étais pas allé...*): Stendhal mélange les langues mais son français reste celui de l’écrit normé.

### ... au néo-babélien vernaculaire

Restons dans Babel, avec l’européen vernaculaire ou néo-babélien imaginé par Queneau dans *Les Fleurs Bleues*:

- Esqiouze euss, dit le campeur mâle, mà wie (*sic*) sind lost.
- Bon début, réplique Cidrolin.



- Capito? Egarristes... lostes.
- Triste sort.
- Campigne? Lontano? Euss... smarriti...
- Il cause bien, murmura Cidrolin, mais parle-t-il l'européen vernaculaire ou le néo-babélien?
- Ah, fit l'autre avec les signes manifestes d'une vive satisfaction. Vous ferchtééz l'iouropéen?
- Un poco, répondit Cidrolin; mais posez là votre barda, nobles étrangers, et prenez donc un glass avant de repartir.
- Ah, ah, capito: glass...
- Seraient-ils japonais? se demanda Cidrolin à mi-voix. Ils ont pourtant le cheveu blond. Des Aïnos peut-être.
- Et s'adressant au garçon:
- Ne seriez-vous pas aïno?
- I? No. Moi: petit ami de tout le monde.
- Je vois: pacifiste?
- Iawohl. Et ce glass?
- Perd pas le nord, l'Européen.

Le mélange est cette fois beaucoup plus poussé que chez Stendhal. On y reconnaît les principales langues européennes, mais les mots sont des combinaisons de lexique et de morphologie venant de langues différentes (anglais et espagnol pour *lost-es*; allemand et français pour *ferchtééz*; pseudo français et espagnol pour *egarristes-es*), et la forme *egarristes* semble avoir été inventée pour permettre le jeu de mot qui suit dans la réplique suivante, jeu de mot basé sur le célèbre principe du «marabout-bout de ficelle»:

## E G A R R I S T E S T R I S T E S O R T

Mais le mélange ne s'arrête pas aux langues chez Queneau. Il est aussi orthographique (l'anglais écrit selon le système graphique du français) et concerne aussi les variétés de langues: une interrogative par inversion (réputée appartenir au registre élevé de la langue: *Ne seriez-vous pas aïno?*) côtoie un énoncé prototypique de la langue parlée (pronom sujet absent, négation simple, dislocation à droite: *Perd pas le nord, l'Européen*). Comme pour Stendhal, ce petit extrait nous dit

quelque chose du répertoire linguistique de Queneau: ses compétences en allemand semblent assez élémentaires et il commet manifestement une erreur (*wie* pour *wir*); en revanche, j'avoue avoir dû chercher dans le dictionnaire *smarriti*: impossible de deviner sur la base de mes connaissances lexicales en langues romanes la signification de cet adjectif («perdus»)...

### Une poétique du mélange

Dernière trouvaille: un poème d'un écrivain français plurilingue, peut-être un peu moins connu, Valéry Larbaud (1881-1957). Il envoie ces quelques vers — dont vous trouvez une traduction en italien à la page suivante — comme carte de vœux à ses amis en 1932<sup>2</sup>:

rend la perception du paysage confuse pour l'habitué qui l'observe. Il y a ainsi un effet de miroir entre le thème du poème (la neige qui recouvre le territoire et le rend sinon étranger du moins différent que d'habitude) et sa forme (les différentes langues obligent à l'approximation, à la devinette). Comme on peut le lire dans l'ouvrage de Parizet mentionné dans la note 1 (Parizet, 2010: 134), il y a 11 langues dans ce poème, qui vont des langues centrales que sont l'italien, le français et l'allemand, aux langues plus périphériques, dans un balayage d'est en ouest de la Romania (portugais, espagnol, catalan, provençal et roumain), sans compter le latin ancestral qui semble planer sur le tout. Quelle excellente manière de redonner de l'opacité au langage, opacité qui permet de multiplier les interprétations possibles des vers de

### La Neige

*Chansos, vos poguetz ir por tot lo mon...*

Un año más und iam eccoti mit uns again  
 Pauvre et petit on the graves dos nossos amados édredon  
 E pure piously tapándolos in their sleep  
 Dal pallio glorioso da virgens und infants.  
 With the mind's eye ti seguio sobre Ievropa estesa,  
 On the vast Northern pianure dormida, nitida nix,  
 Oder on lone Karpathian slopes donde, zapada,  
 Nigrorum brazilor albo di sposa velo bist du.  
 Doch in loco nullo more te colunt els meus pensaments  
 Quam in Esquilion Monte, ove della nostra Roma  
 Corona de plata eres,  
 Dum alta iaces on the fields so dass kein Weg se ve,  
 Y el alma, d'ici détachée, su camin finds no cêo.

Ici, l'entreprise est avant tout poétique et on est plus proche de Stendhal que de Queneau. Il me semble que ce poème a la particularité de faire sentir, à la lecture, les sensations qui apparaissent face à un paysage enneigé dans lequel les repères connus s'estompent. Les mots de toutes ces langues différentes confèrent au texte un aspect brouillardé pour le lecteur ou la lectrice qui n'est pas polyglotte accompli-e, comme le mauvais temps

ce poème, sans le rendre totalement inaccessible pour autant.

À nouveau, on pense à Babel au lendemain de la destruction de la tour, mais contrairement à ce que semble penser Dieu qui la démolit, le fait que les langues soient brouillées n'empêchent pas les humains de se comprendre, cela leur prend juste un peu plus de temps (mais rien ne nous empêche de penser que c'est justement ce que le dieu en question désirait). Nuançons

Nella traduzione,  
“la tavola” diventa  
semplicemente “*der  
Tisch*” e “*die Zeitung*”  
“il giornale”. Diventa  
però più difficile  
quando un essere o  
una cosa è nettamente  
maschile o femminile,  
come ad esempio  
nei racconti o nelle  
leggende.

*Der Froschkönig* muss  
natürlich männlich  
sein, aber in den  
romanischen Sprachen  
ist das Wort für  
“Frosch” weiblich... (la  
grenouille, la rana, etc.).  
Und die Verwandlung  
des Frosches in eine  
Kröte (le crapaud, il  
rospo, el sapo, etc.)  
ist auch nicht gerade  
elegant...

(*Curiosità linguistiche*, 3-4/2006)

le propos: il faut tout de même parler  
une langue indo-européenne pour  
pouvoir lire le système alphabétique  
latin, et connaître ne serait-ce qu'un  
peu le latin classique pour apprécier  
le texte (mais on peut penser que  
tous les amis de Larbaud sont des la-  
tinistes distingués, puisqu'à l'époque  
apprendre le latin faisait partie d'une  
formation classique, ce qui n'est plus  
le cas aujourd'hui!).

### Bricoler pour comprendre et apprendre

Mélanger les langues sans les confon-  
dre est un savoir faire de polyglotte. Pas  
d'erreur: Hans Weber en est bien un!  
Mélanger les langues sans bien les  
connaître (à l'instar de Queneau) est  
un savoir-faire de bricoleur, mais au  
sens noble du terme, celui que l'on  
trouve chez Claude Lévi-Strauss<sup>4</sup>, qui  
rappelle le sens ancien de *bricoler*: il  
s'applique notamment au jeu de balle  
et de billard et il évoque un mouvement  
incident, celui de la balle qui rebondit  
(«aller par-ci, par-là, en zig-zag» selon  
le Robert historique). A l'opposé du  
professionnel qui dispose des outils  
adéquats, «prévus pour», le bricoleur  
utilise tout ce qui lui tombe sous la  
main pour parvenir à ses fins. Pour  
Lévi-Strauss, la pensée mythique est  
un bricolage intellectuel qui témoigne  
de l'ingéniosité des humains pour  
penser le monde... Voilà qui nous  
renvoie à Babel!

Le mélange des langues manifeste  
concrètement l'utilisation tous azy-  
muts d'un répertoire verbal constitué  
de «morceaux» plus ou moins longs  
de différentes langues, dont certains  
forment de grosses réserves, d'autres  
de plus petites, mais dans l'ensemble  
desquelles on trouvera à coup sûr  
quelque chose qui peut servir à s'ex-  
primer et à s'entendre.

Même s'il ne mélange pas les lan-  
gues, je pense que Hans Weber sera

d'accord avec moi pour affirmer que  
pour devenir polyglotte, mieux vaut  
être doué pour le bricolage!

### Notes

<sup>1</sup> «Le français ne vient pas du latin, mais il est  
le latin, le latin qui <se trouve être parlé> à  
telle date <déterminée> et dans telles et telles  
limites géographiques déterminées. Chanter ne  
vient pas du latin du latin cantare, mais il est le  
latin cantare.» Cours de linguistique générale,  
édition critique de Rudolf Engler., Wiesbaden,  
Harrassowitz, 1967, Tome 2: Appendice, p. 6.

<sup>2</sup> Le poème est cité par Sylvie Parizet, in «*Babel*»  
*ordre ou chaos? Nouveaux enjeux du mythe dans  
les œuvres de la Modernité littéraire*. Grenoble,  
ELLUG, 2010.

<sup>3</sup> Proposée par Andrea Valle: [andrea.valle@unito.it](mailto:andrea.valle@unito.it), [www.cirma.unito.it/andrea/materialiSemioMedia/3-slide.pdf](http://www.cirma.unito.it/andrea/materialiSemioMedia/3-slide.pdf), consulté le  
23 janvier 2011.

<sup>4</sup> *La Pensée sauvage*, Plon, Presses Pocket,  
1993 (1962), p. 30.

### Marinette Matthey

est professeure de sociolinguistique à l'Uni-  
versité de Grenoble (Stendhal LIDILEM).  
Elle a enseigné auparavant aux universités  
de Neuchâtel, Genève, Lausanne et Lyon 2.  
Ses travaux de recherche et son enseignement  
explorent différents domaines des sciences du  
langage, tels que l'apprentissage des langues,  
la sociolinguistique des contacts de langues,  
les représentations sociales des langues et du  
langage. Elle s'intéresse également aux aspects  
didactiques de l'enseignement du français.

### Traduction en italien<sup>3</sup>: **La neve**

*Canzoni, voi potete andare per tutto il mondo...*

Ancora un anno ed eccoti già di nuovo con noi,  
Povero piumino sulle tombe dei nostri cari,  
Eppure coprendoli nel sonno  
Col pallio glorioso delle vergini e degli infanti.  
Con gli occhi della mente ti seguio sopra l'Europa distesa,  
Sulla vasta pianura del Nord addormentata, neve splendente,  
O sui pendii solitari dei Carpazi, dove tu sei, o neve,  
Dei neri abeti, bianco velo di sposa.  
Ma in nessun luogo i miei pensieri ti venerano di più  
Quanto sul monte Esquilino dove tu sei della nostra Roma  
Corona d'Argento,  
Mentre alta giaci sui campi, nascondendo le strade  
E l'animo, di qui staccatosi, trova il suo cammino nel cielo.

Antje-Marianne Kolde  
Lausanne / Genève



Hans Weber sous la loupe

## Qu'ont le pôle et l'horticulture en commun?

Quel est le point commun entre les mots *Sammelsurium*, *putch*, *cinder*, \**ensorcerer*, *gringo*, *cucurbita*, \**camelophant* et *pedante*? Comme beaucoup d'autres, ils figurent dans une des nombreuses rubriques intitulées «Curiosità linguistica» et dues à la plume diserte et érudite de Hans Weber. Dans les lignes qui suivent et qui constituent un hommage et un remerciement à cet auteur passionné des langues et de leur histoire, je vais d'abord me concentrer sur la *variété* en tant que caractéristique récurrente de ses rubriques avant de m'arrêter plus longuement sur trois rubriques et les réflexions, notamment didactiques, qu'elles m'inspirent.

En lisant les rubriques «curiosità linguistica», le lecteur ne peut qu'être frappé par la variété des découvertes qu'il est amené à faire dans le sillage de Hans Weber. Ainsi, les mots dont l'histoire est retracée appartiennent tant à des vocabulaires spécifiques comme la langue codée de l'héraldique (*Babylonia* 2004, 3, p. 56-57 ou *Babylonia* 2006, 1, p. 55-56) ou les désignations de légumes (*Babylonia* 1999, 2, p. 67-68) qu'à des parlars nationaux, par exemple des mots suisses (*Babylonia* 98, 2, p. 73). Souvent, l'auteur se penche sur les nombreuses métamorphoses en tous genres que subissent les mots lors de leurs voyages dans le temps et à travers le monde, qu'il s'agisse de transformations phonétiques dues à la difficulté de prononcer un son (*Babylonia* 1996, 2, p. 44, *Babylonia* 1997, 4, p. 72-73 ou *Babylonia* 2002, 4, p. 48-49) ou de mots nouveaux formés sur d'autres mots à la suite d'une mésinterprétation de l'article par exemple (*Babylonia* 95, 3, p. 49), ou encore d'appellations données à des peuples et fondées sur des mots qu'ils

prononcent, incompréhensibles pour l'auditeur étranger (*Babylonia* 1997, 1, p. 66). D'autres fois, Hans Weber s'intéresse à l'ajout de terminaisons, notamment pseudo-latines ou latines, visant à doter un terme d'une connotation bien précise, voire à l'anoblir (*Babylonia* 96, 2, p. 45 et *Babylonia* 2000, 3, p. 57). Ailleurs, il traite des divers moyens mis en œuvre par différentes langues pour résoudre un même problème, par exemple celui des mots composés (*Babylonia* 2001, 2, p. 55-56). Encore ailleurs, il attire l'attention sur le danger résidant dans la méconnaissance de la polysémie de certains mots: si un mot composé est traduit dans une autre langue, le choix d'un sens fautif à la place du sens juste peut provoquer un non-sens (*Babylonia* 98, 3, p. 77). Un autre genre d'erreur créatrice de mots qu'analyse Hans Weber est celui de la mauvaissane lecture de certaines lettres, aboutissant à la substitution desdites lettres par d'autres (*Babylonia* 97, 2, p. 67). Citons comme dernier exemple de cette liste incomplète le fait que Hans Weber s'attache à démontrer l'importance du contexte, même non exprimé, pour comprendre le sens d'un groupe de mots (*Babylonia* 96, 1, p. 68).

Cette variété concerne non seulement les sujets, mais aussi les langues traitées, allant des langues qui nous sont proches dans le temps et l'espace (*allemand*, *français*, *italien*, *anglais*) à des langues éloignées dans le temps et l'espace comme le *sanscrit*, le *latin* et le *grec*, en passant par des langues moins proches dans l'espace, comme *l'arabe*, et dans le temps, comme le *francique* et le *goth*. Il est à noter qu'au fil des rubriques Hans Weber se réfère de plus en plus souvent aux langues anciennes.



“Moveor” heisst griechisch pélô oder pélomai, das neben “sich bewegen” usw. auch “sein” und “werden” bedeutet, und eben dieser Stamm ist die gesetzmässige Weiterentwicklung von \*qwelo-.

(*Curiosità linguistiche*, 2/2004)

On ne peut que remarquer qu’une même variété se manifeste encore dans le grand nombre de raisons invoquées pour les changements linguistiques observés, relevant tant de l’histoire événementielle que des divers liens, notamment guerriers et économiques, qui relient les peuples, tout comme de la religion, du tabou et de la croyance. Une dernière expression de cette variété qu’il convient encore de signaler est celle de la forme: Hans Weber écrit tant en français qu’en allemand, anglais et italien, passant avec aisance de l’une à l’autre de ces langues. Derrière cette variété, qui semble bien reprendre un principe d’esthétique littéraire prisé dans l’antiquité, celui de la ποικιλία (la diversité), se cache cependant un seul et même propos: celui de montrer les liens étroits entre les langues et les cultures, reliées par les mots qui voyagent de l’une à l’autre en revêtant au gré de leurs pérégrinations les costumes de chacune d’elles. Mais on le sait: la vie en société est constellée de malentendus; il n’en va pas autrement des mots, dont certains refusent parfois d’adopter les caractéristiques que l’analogie aimerait leur faire prendre. Ces entorses à l’analogie, que du moins les apprenant-e-s des langues souhaiteraient constante, de même que celles à d’autres principes, Hans Weber ne manque jamais de les mentionner avec humour, une autre caractéristique de ses textes qui en égaye agréablement la lecture. On l’aura compris: de par leur richesse et le point de vue adopté, les rubriques de Hans Weber constituent d’excellents points de départ pour réfléchir au plurilinguisme, notamment dans le cadre scolaire. Comme je m’intéresse avant

tout à la prise en compte des langues anciennes dans l’enseignement de la langue de scolarisation et des langues secondes, je me propose à présent d’esquisser trois pistes de réflexions sur la base de rubriques de Hans Weber, la première relevant de l’étymologie, la deuxième portant sur un phénomène morphologique et la troisième sur le caractère évolutif de toute langue.

### Des similitudes qui remontent bien loin

Le point de départ de ma première piste m’est donné par la rubrique parue dans *Babylonia* 1995, 2, p. 70, et intitulée «\*Das verglimpfte Geziefer». Hans Weber y traite en allemand, en français et en anglais de termes négatifs, comme *insolent*, *ingrat*, *Ungeziefer*, *unleash*, formés à l’aide d’un préfixe négatif et d’un terme positif, \*solent, \*grat, \*Geziefer, \*leash, qui a, lui, disparu. En juxtaposant les termes négatifs d’une part aux mots positifs de la même langue qui ont disparu et de l’autre aux mots négatifs des deux autres langues prises en considération, Hans Weber souligne la présence du même phénomène dans les trois langues – la disparition du terme positif et la permanence du terme composé négatif. Cependant, comme en passant, il met également en évidence la ressemblance de la première syllabe de tous ces termes, *un-* en allemand, *in-* en français, *un-* en anglais. Cette rubrique datant d’une époque où Hans Weber ne se référait qu’exceptionnellement au latin et au grec, on ne trouve pas ici d’explication sur cette ressemblance, remarque que je ne peux m’empêcher d’ajouter, même si elle ne concerne pas le cœur de l’affaire. Si les trois préfixes se ressemblent, c’est en effet qu’ils remontent tous trois à une négation indoeuropéenne qui servait à nier le mot qu’elle précédait: \*n. Ce préfixe négatif a subsisté dans les langues indoeuropéennes sous deux formes. L’une, *un-* ou *in-*, est celle que nous

avons rencontrée dans la rubrique en question: c’est la solution proposée par le latin pour prononcer le \*n négatif, en le faisant précéder de la voyelle *i*. L’autre forme vient de la solution trouvée par le grec pour répondre à la même difficulté de prononcer une consonne en début de mot: elle consiste dans la vocalisation de la consonne en *α*, autrement dit dans l’«alpha privatif» que l’on retrouve dans des termes comme «aphone, apatride». Il est vrai que la rubrique de Hans Weber ne comporte aucun exemple de mot négatif formé avec l’alpha privatif. Mais les deux termes cités illustrent eux aussi le phénomène mis en évidence par Hans Weber: leur forme positive «phone» et «patride» a disparu. L’ajout de cette remarque comporte encore deux autres avantages, non négligeables sur un plan didactique: permettre aux apprenant-e-s de découvrir que d’une part les préfixes négatifs *in-* et *un-* (de même que *a-*) dans les diverses langues sont identiques, de l’autre que le sens négatif du préfixe n’est pas aléatoire, mais qu’il repose sur l’histoire de la langue.

### Des règles qui changent avec la société

Ma deuxième piste de réflexion concerne le phénomène morphologique illustré par les mots composés, auquel Hans Weber a consacré une rubrique intitulée «Why not \*Potamohippos?» (*Babylonia* 2001, 2, p. 55-56). Hans Weber y démontre que si en grec l’ordre dans lequel se trouvent l’élément déterminé et l’élément déterminant d’un mot composé était indifférent, *Theodora* et *Dorothea* s’équivalant, il n’en va pas de même dans les langues germaniques, ni dans les langues romanes. De fait, les premières ont généralement adopté l’ordre strict de l’élément déterminant précédant l’élément déterminé, comme le corrobore le mot *Weinflasche*, alors que dans les secondes, c’est l’ordre inverse qui règne, comme

l'illustre le terme *loup-garou*. Ainsi, comme le montre ce changement de l'importance accordée à l'ordre des éléments dans les langues germaniques et les langues romanes par rapport au grec, les langues évoluent et les règles ne sont pas éternelles. Et il semble bien que les nouveaux termes «pseudo-composés», comme les appelle Hans Weber, qui ont vu le jour ces dernières décennies et qui sont formés à partir de termes invariables comme *euro-* ou *éco-* ne respectent plus les règles en usage ni dans les langues germaniques ni dans les langues romanes et que, comme en grec, l'ordre des termes soit à nouveau indifférent, *vidéo-club* et *club vidéo* s'équivalant, tout comme *video game* et *game video*.

Sous plusieurs aspects, cette rubrique me semble particulièrement appropriée pour faire progresser des apprenant-e-s dans leur curiosité et leur conscience linguistiques. De fait, dans le cadre d'un phénomène récurrent dans de nombreuses langues, celui des mots composés, elle met en avant le système commun aux diverses langues et consistant dans la juxtaposition de deux mots, tout en soulignant les différences entre les langues. Cet axe synchronique, horizontal, est de plus complété par un axe diachronique, vertical, puisque Hans Weber montre les règles régissant le même phénomène tant en grec que - à l'autre bout de l'échelle du temps - dans la langue européenne globalisée en train d'émerger. Or, la découverte de ces règles et des changements auxquels elles sont soumises ne peut qu'aiguiser la curiosité par rapport tant à sa propre langue qu'à celles que l'on apprend dans un contexte scolaire ou extrascolaire. On peut par ailleurs se demander si le fait que les différences relatives à l'ordre des éléments dans les mots composés s'estompent, que les règles régissant le système des mots composés semblent en quelque sorte se globaliser, n'est pas au moins partiellement en lien avec la globalisation croissante de l'espace dans lequel ces langues évoluent.

### **Des rapprochements qui ne manquent pas d'intriguer**

Ma troisième piste de réflexion concerne justement ce caractère vivant, évolutif de toute langue. Hans Weber le mentionne au détour de plus d'une rubrique et il lui en consacre au moins deux, intitulées «Mots volages» (*Babylonia* 2002, 3, p. 50-51) et «Je tourne, donc je suis» (*Babylonia* 2004, 2, p. 72-73).

La première des deux rubriques se penche sur l'usage métonymique d'un terme, un phénomène qui apparaît fréquemment quand un terme est utilisé pendant un laps de temps assez long dans un contexte soumis au changement: «le signe linguistique (le «signifiant»), étiquette d'un objet, peut donc se détacher de cet objet au cours de l'évolution, puis se poser sur un nouvel objet, plus ou moins proche du premier», comme l'explique Hans Weber; en guise d'illustration, il cite le cas de *bureau*, un terme qui désignait à l'origine une «étoffe de laine brune grossière», puis le «tapis d'une table où on effectuait les comptes et où on délibérait» et aujourd'hui, plus spécifiquement, «la pièce dans laquelle est installée cette table de travail», «l'établissement tout entier où travaillent des employés et le service qui y est assuré (*bureau de renseignements*)», et enfin, «collectivement le personnel travaillant pour un service». Si ce phénomène peut être considéré comme emblématique de l'évolution d'une langue, celle-ci est également illustrée par les sens successifs et donc interdépendants qu'acquiert une racine indo-européenne au fil du temps et de l'histoire des peuples qui l'utilisent. C'est là le sujet de la seconde rubrique mentionnée, qui explique l'évolution de la racine indo-européenne \**qwelo-*, dont sont issus tant les termes dérivés des mots grecs *πέλω/πέλομαι* (je marche, je circule) comme *pôle* et *κύκλος* (le cercle) comme *cycle* que les mots dérivant de la racine latine *col* comme *horticulture*. Aux yeux de la passionnée de l'antiquité que je suis, la

richesse de cette rubrique-là réside tout particulièrement dans l'accent qu'elle met sur la permanence dans nos langues des racines indo-européennes et des sens qu'elles véhiculent de même que sur le rôle fondamental joué par les deux langues dites mortes dans la formation et le modelage de tant de mots qui qualifient nos réalités quotidiennes à travers les siècles. La mise en évidence de cette profondeur historique tout comme de la souplesse des racines de base, dont le sens premier est toujours adaptable aux nouvelles réalités, constitue une autre façon de construire chez les apprenant-e-s une conscience de la langue.

Arrivée au terme de ma contribution, j'espère être parvenue à montrer que les rubriques anthologiques de Hans Weber méritent non seulement d'être lues, mais également d'être exploitées dans l'enseignement. Une fois que l'on a suivi ce guide perspicace et amusé dans plus d'une de ses pérégrinations qui permettent de parcourir et de découvrir dans le temps et l'espace l'univers de langues diverses et liées entre elles, la curiosité est continuellement éveillée. Dès lors, prononcer tout simplement des mots ou des expressions, sans avoir tous les sens à l'affût, devient en effet mission impossible: *maintenant* que l'on *tient en main* quelques clés qui permettent de *clore en concluant* à la parenté entre *cou* et *Hals*, on ne peut s'empêcher de soupçonner que la vache de *parler comme une vache espagnole* et le loup de *dark as a wolf's mouth* ont quelque chose en commun.

### **Antje-Marianne Kolde**

docteure ès lettres, est professeure-formatrice en didactique des langues anciennes à la Haute École Pédagogique de Lausanne; elle est également chargée de cours à l'Université de Genève en langue et littérature grecques et membre du GREL.

**Michel Launey**  
Paris

## Bonjour c'est la galère...

*Aus Paris kommend gelangte Damian mit seiner Familie nach Französisch-Guayana. Sofort wurde das Land zum spannenden Entdeckungsfeld für den neugierigen und sprachlich begabten Jungen. Die von seinen kleinen Freunden gehegten Befürchtungen, er werde furchterregende Dinge erleben und vielleicht vor riesigen Schlangen oder Spinnen flüchten müssen, bewahrheiteten sich in keiner Weise. Im Gegenteil: Er liess sich von der Sprache faszinieren und begann, sie mit anderen zu vergleichen. Michel Launey erzählt uns von dieser zaubernden Entdeckungsreise und führt uns anhand einiger schöner Beispiele in das semantische Innenleben der Sprache, ja der Sprachen ein und bringt dabei viel verborgenes Wissen eindrucksvoll ans Licht.*

Damien se plaisait beaucoup en Guyane. Depuis le déménagement de sa famille au mois d'août précédent, quittant la grande banlieue parisienne pour Kourou où son père avait accepté un contrat de travail au Centre Spatial, l'installation dans une jolie maison près de Macouria, il allait d'enchantement en enchantement. La remontée du fleuve Kourou jusqu'à un *carbet* de week-end, une de ces maisons sans murs où l'on dort en hamac, au milieu de la forêt amazonienne, avec les arbres de toutes sortes et de toutes tailles aux noms superbes, le wacapou, le moutouchi, le courbaril, le mahot cigare... Celle de Fontainebleau, où il aimait tant se promener auparavant, paraissait un peu maigrichonne et tristounette en comparaison. Ses copains de Mennecy avaient dressé un tableau terrifiant de la Guyane: il allait se faire mordre par des serpents ou par des mygales, attraper des fièvres de toute sorte, mourir de chaud... En fait, les 30 degrés réguliers apportaient une délicieuse fraîcheur après la canicule française d'août 2003 où le thermomètre était resté à 38 pendant près de quinze jours, les serpents étaient rares et les mygales, certes impressionnantes, étaient plutôt inoffensives. Il avait écrit à ses copains des lettres qui allaient leur faire réviser leurs préjugés, et mourir de jalousie...

Très ouvert sur le monde et les gens, Damien s'était déjà fait de nouveaux copains de son âge (douze ans) dans sa classe de cinquième de son collègue. Il aimait en particulier sentir la richesse et la diversité de la société guyanaise. Bien qu'il aie eu des camarades étrangers au collège de Mennecy, il n'y avait pas éprouvé cette impression de contact avec le monde entier, ni le fait que des jeunes très différents de lui étaient en fait des gens du pays: Amérindiens, Créoles, Bushinenge (ou Noirs marrons) descendants des esclaves ayant fui les plantations pour échapper à l'esclavage... Il y avait aussi des élèves étrangers ou d'origine étrangère: Brésiliens, Haïtiens, Africains ou Asiatiques... Sa curiosité du monde et des gens, toujours en éveil, faisait de lui une véritable éponge à absorber des connaissances sur les cultures et les langues.

Il avait décidé de se constituer un petit cahier de connaissances sur les langues parlées dans sa classe, et dont pour certaines il n'avait jamais entendu parler avant de venir en Guyane. Pour commencer, il avait cherché à savoir comment on disait «bonjour» dans les langues de ses camarades. Comme il n'avait jamais vu leurs langues écrites, il avait transcrit tant bien que mal leurs réponses, en notant approximativement ce qu'il entendait. Il en était résulté le tableau suivant:

### **BONJOUR** dans les langues de la classe

Informateur	Langue	«Bonjour»
Moi (Damien)	français	bonjour
Anaïs	créole	bonjou
Alan	aloukou (langue bushinenge)	faïtan
Laure	hmong (langue asiatique)	nyojong
Emilio	portugais (du Brésil)	bongdjiya
Charlie	palikour (langue amérindienne)	bayaï

Il montra ce tableau à ses camarades «informateurs», qui se mirent à former une petite société polyglotte où l'on s'amusait en permanence à se saluer dans les langues des autres. Emilio, qui avait été à l'école au Brésil, lui fit cependant remarquer que si l'on prononçait bien à peu près «bongdjiya», c'était une façon de noter cela selon les habitudes du français, et qu'en réalité en portugais on écrivait *bom dia*. De même Laure, qui avait appris à écrire dans sa langue (le hmong), corrigea en écrivant *nyob zoo*, en lui expliquant que le *b* ne se prononçait pas en tant que tel, mais servait en fait à marquer que le mot était prononcé sur un ton haut (il devait en apprendre plus par la suite, comme on le verra), que le son écrit *j* en français s'écrivait *z* en hmong, et que dans cette langue on se servait de voyelles doubles pour noter ce qu'on appelle les voyelles nasales. Cette explication mit Damien dans un abîme de perplexité, mais il se jura d'éclaircir ces mystères plus tard. Pour l'instant, il ne pensait qu'à son entreprise. Par la suite, Alan et Charlie lui annoncèrent qu'ayant communiqué son tableau à des adultes qui savaient écrire leurs langues, ceux-ci avaient corrigé *faïtan* en *fa i tan* (en trois mots), et *bayai* en *ba yis ay*, également en trois mots. Damien refit donc son tableau en corrigeant selon les normes, mais, pour sa gouverne personnelle et à titre de pense-bête, il ajouta comme dernière colonne sa première notation:

A toutes les récréations, les élèves s'amusèrent à se saluer ainsi, transformant la cour en une vraie tour de Babel. Ayant au catéchisme appris cet épisode de la Bible, ayant aussi surpris dans la cour une conversation entre deux de ses professeurs dans laquelle toutes deux se plaignaient qu'il y ait tant d'élèves «non-francophones» et tant de langues, Damien ne comprenait pas comment le fait de parler beaucoup de langues pouvait être considéré comme une malédiction, ou comme un fardeau, il y avait au contraire tellement de plaisir et d'amusement à se mettre d'autres langues dans la bouche et dans la tête, le monde en semblait tellement plus riche et coloré.... Ce jour-là, Damien se préparait à aller rendre visite à Emilio, qui l'avait invité à son anniversaire. «A quatre heures de l'après-midi chez moi», avait-il dit; «j'habite derrière le magasin du Chinois qui est juste à côté de la pharmacie». Après avoir choisi avec sa mère un petit cadeau – un livre illustré sur les châteaux-forts et la vie des chevaliers du Moyen-Age, sujet qui fascinait Emilio –, il se laissa déposer en voiture devant la pharmacie et fit à pied les quelque cinquante mètres qui le séparaient de la maison d'Emilio. Il était apparemment le premier, et reconnut Madame de Oliveira, la mère d'Emilio, (il l'avait déjà vue venir chercher son fils à la sortie de l'école), qui arrangeait une table dans le jardin. «Bom dia», lui dit-il, ne sachant pas

trop s'il était fier de lui montrer qu'il connaissait un peu sa langue, ou simplement heureux de lui faire la politesse de la lui parler.

Madame de Oliveira eut un petit sourire narquois:

- Trop tard, Damien, lui dit-elle en français, mais avec un léger accent.
- Comment ça, trop tard, les copains sont déjà partis?
- Non, au contraire, tu es le premier, je dis trop tard parce que tu m'as dit *bom dia*

Damien était stupéfait.

- Ce n'est pas comme ça qu'il faut dire, *bom dia*?
- Si, mais le matin, jusqu'à midi, après ça on dit *boa tarde* (elle prononçait: *boatardji*).

Damien se souvint alors de ses cours d'anglais. Mais oui, bien sûr, le prof leur avait bien dit qu'en anglais, d'abord pour se saluer on pouvait simplement se dire familièrement **hello**, mais qu'en tout cas on ne disait pas **good day** (**good** = *bon*, **day** = *jour*): il fallait dire en quelque sorte, selon le moment de la journée, *bon matin* (**good morning**), *bon après-midi* (**good afternoon**), ou *bon soir* (**good evening**... Comme il n'avait jamais eu l'occasion de se rendre dans un pays anglophone, cette information était restée inexploitée dans un coin de son cerveau... Mais il se rappelait aussi que l'autre jour chez lui, au dîner, ses parents avaient parlé d'une impression bizarre qu'ils avaient en parlant avec des Guyanais: alors qu'en France métropolitaine on peut dire *bonjour* à n'importe quel moment de la journée, il leur semblait que les Guyanais avaient tendance à dire *bonsoir* dès le début de l'après-midi, ce qui paraissait un peu bizarre à des Métropolitains, habitués à n'utiliser *bonsoir* que quand vraiment le crépuscule approchait... Et à cette occasion sa mère, qui parlait bien espagnol, avait mentionné le fait qu'on dit bien **buenos días** jusqu'à environ midi, et qu'ensuite c'est **bue-**

### BONJOUR dans les langues de la classe (tableau revu et corrigé)

Informateur	Langue	«Bonjour»	(se prononce)
Moi	français	bonjour	bonjour
Anaïs	créole	bonjou	bonjou
Alan	aloukou	fa i tan	faïtan
Laure	hmong	nyob zoo	nyojong
Emilio	portugais	bom dia	bongdjiya
Charlie	palikour	ba yis ay	bayai

**nas tardes** qui s'impose... Et Damien savait que l'espagnol et le portugais se ressemblaient beaucoup...

Il y avait donc des langues dans lesquelles on se saluait de manière différente selon le moment de la journée. Damien enregistra bien cette information, et se jura de mieux profiter de ses cours d'anglais: quand on ne parle qu'une seule langue, on a une tendance fâcheuse à croire que toutes les autres sont pareilles, mais quand on en apprend une seconde, on s'ouvre sur des différences qui peuvent nous aider à comprendre d'autres différences encore...

La semaine suivante, Damien observa soigneusement la manière dont son copain Alan et les autres enfants bushinenge se saluaient, et il s'aperçut que **fa i tan** s'employait apparemment à n'importe quelle heure de la journée. C'est donc plein de confiance que, rencontrant dans la rue Alan accompagné de son père, il lança à ce dernier:

– **Fa i tan?**

Le père d'Alan prit alors un air très contrarié, se détourna sans saluer Damien en retour, et dit quelques mots dans sa langue à son fils, sur un ton visiblement irrité. Pourquoi se comporte-t-il ainsi? se dit Damien, très gêné, ne sachant trop s'il avait affaire à un monsieur mal poli, ou si c'était lui-même qui sans le savoir avait fait une gaffe. Le lendemain, dans la cour de l'école, il demanda à Alan:

– Pourquoi ton père il s'est fâché comme ça quand je lui ai dit bonjour?

– Ah, dit Alan, c'est que tu as été impoli. **Fa i tan**, ça va bien entre des copains, parce qu'on a le même âge, mais mon père, tu comprends, il a presque cinquante ans, en plus c'est le capitaine du village, il est très respecté, alors quand tu lui as parlé comme ça il a compris que tu le considérais comme un gamin, il s'est vexé.

Damien avait entendu parler des capitaines et des chefs coutumiers, qui sont

dans leur communauté des autorités reconnues, réglant certains conflits internes et veillant au bon fonctionnement de leur société, et jouant parfois le rôle de porte-parole de la communauté auprès de l'administration. Bon, c'était donc un monsieur important. Petit à petit, il mit les choses en ordre dans sa tête en se disant:

– C'est un peu comme si j'allais trouver un préfet ou un ministre et que je lui dise: «Salut vieux, ça boume?» Il ne serait certainement pas content...

Il comprit alors que les salutations étaient aussi une sorte de rituel, et que les hiérarchies sociales pouvaient avoir une certaine influence sur la manière de se saluer. Il y a des choses qu'on peut faire entre copains, ou entre frères et sœurs, et qui ne sont plus possibles avec des gens plus âgés, ou à qui on doit le respect (il pensa aussi: à qui est-ce que je dis *tu* et à qui est-ce que je dis *vous*? De nouveau il imagina les problèmes des anglophones qui apprennent le français et ne savent pas qui tutoyer et qui vouvoyer...). Il fit tout de même à Alan des reproches bien sentis:

– Tu aurais tout de même pu me prévenir, ça aurait évité que ton père me prenne pour un malpoli. J'espère bien que tu lui expliqueras...

Pour se faire pardonner, Alan lui brosa un petit tableau de la complexité des formes de salutation en aluku: il y en avait pour le matin et pour le soir, ou neutres, il y en avait pour des occasions très formelles où les règles de politesse sont essentielles, et d'autres pour les situations informelles où l'on peut se relâcher... Damien fut ébloui par le raffinement de cette civilisation si mal connue...

Un jour, accompagnant sa mère qui allait acheter des paniers au point de vente organisé par les Amérindiens au kilomètre 24, il y trouva son copain Charlie, qui les informa que sa mère

avait d'autres paniers non exposés, et les invita à passer les voir chez lui, dans le village qui se trouvait un peu à l'écart, à environ 500 mètres de la route. Ils s'y dirigèrent donc, et trouvèrent un alignement de maisons en bois bien propres. Devant la quatrième maison, une femme était en train de faire de la vannerie, assise sur une chaise.

– Voilà ma maman, dit Charlie.  
– Bonjour, Madame, dit la mère de Damien.

Damien ne put résister au plaisir d'essayer ses connaissances de palikur:

– **Ba yis ay!** dit-il (et il prononçait correctement: «Bayai»).

Asa grande surprise, la mère de Charlie se retourna pour regarder derrière elle tandis que Charlie faisait entendre un petit rire. Pendant que les deux femmes allaient négocier l'achat d'un panier, Damien demanda à Charlie:

– Pourquoi est-ce que ta mère a fait comme si elle cherchait quelqu'un derrière elle? Et pourquoi as-tu rigolé?

– Ben, dit Charlie, elle était toute seule, ma mère, et elle a cru que tu voyais quelqu'un d'autre.

– Je ne comprends pas, dit Damien.

– Ben oui, tu lui as demandé **Ba yis ay?**, alors que comme elle était toute seule, il fallait lui demander **Ba pisis ay?** (il prononçait: «bapiai»).

– Comment cela? D'abord je ne lui demandais rien, je lui disais bonjour, et pourquoi ça ne marchait pas?

– Ah si, en fait tu lui demandais «Est-ce que vous êtes là?» comme s'il y avait plusieurs personnes, et comme elle était toute seule il fallait lui demander «Est-ce que tu es là?»

La discussion dura longtemps, et l'incompréhension de Damien aussi. Finalement il arriva à l'explication du mystère.

En palikur, la personne qui arrive à un endroit où se trouve déjà une ou plusieurs personnes salue en disant



«Ah, tu es là?», ou «Ah, vous êtes là?». Les phrases s'analysent ainsi:

**Ba pis ay? Ba yi ay?**  
Est-ce que toi là? Est-ce que vous là?

C'est bien sûr une «fausse» question. On peut bien dire en français à quelqu'un «Tiens, te voilà?», en sachant très bien que la personne est là, et on ne s'attend pas à ce qu'il réponde «Non, je suis ailleurs». Et justement, en palikur, la réponse à **Ba pis ay?** ou **Ba yis ay?** sera simplement:

– **Ihi** (= oui).

Damien reconstitua aussi avec Charlie la source du malentendu. Ce jour-là, ils étaient déjà plusieurs dans la cour, quand Charlie était arrivé, et c'était plus ou moins ensemble qu'ils lui avaient demandé:

– Eh, Charlie, et toi, comment tu dis bonjour dans ta langue?

Et, se trouvant dans cette position-là, arrivant seul face à plusieurs copains, ce qui était tout naturellement venu à Charlie était **Ba yis ay** *Vous êtes là?* Mais Damien n'était pas au bout de ses surprises. Quelques jours plus tard, étant allé avec ses parents à Cayenne pour faire des courses, il rencontra dans la rue Charlie, accompagné de son grand frère Arthur. Tout fier de lui, au moment où il allait les croiser, et tenant compte du fait qu'ils étaient deux, il leur lança:

– **Ba yis ay?**

– Bonjour, dit Charlie en français, mais tu t'es encore trompé!

– Comment cela? dit Damien. Pourtant vous êtes bien deux.

– Oui, mais on est dans la rue, pas chez nous ou chez toi. Mon frère et moi, nous ne sommes pas assis là sans bouger.

Il y eut de nouveau une explication, dont il ressortit qu'il y avait en fait deux situations possibles. La première, que Damien connaissait déjà, était celle où quelqu'un arrive dans un endroit où se trouvent déjà une ou plusieurs

personnes. Dans ce cas, la politesse veut que ce soit à la personne qui arrive de prendre l'initiative d'entamer la conversation: les autres ne lui ont rien demandé, ils sont là, c'est la personne qui arrive qui change la donne, et c'est à elle de faire quelque chose pour dissiper un éventuel malaise. En revanche, quand les deux personnes qui se rencontrent sont toutes deux en chemin, qu'elles vont l'une au-devant de l'autre, on est en quelque sorte dans une relation symétrique. Dans ce cas c'est la première qui voit l'autre qui salue, mais elle ne lui demande pas si elle est là, elle lui dit simplement «salut», en palikur: **Yaba**.

– Bon, dit Damien, alors on refait la scène.

Il recula de quelques mètres, et les deux amis avancèrent de nouveau l'un vers l'autre.

– **Yaba**, dit Damien.

– **Koh**, répondit Charlie (et ce mot se prononce: «kon»).

– Eh, oh, pourquoi tu m'insultes, maintenant? demanda Damien.

– Mais je ne t'insulte pas, dit Charlie, tu me dis **Yaba**, et quand quelqu'un te dit **Yaba**, tu réponds simplement **koh** (prononcé comme «con»). C'est simplement la réponse, c'est comme si on te dit «ça va?» et que tu réponds «bien, merci».

Eh bien, se dit Damien, à mon tour maintenant de croire que quelqu'un est mal poli alors qu'il se conduit tout naturellement. De langue à langue, de culture à culture, il y a tellement de malentendus possibles, qui peuvent provoquer des conflits sans qu'on l'ait voulu... Mais quand on connaît mieux les autres, la plupart des malentendus se dissipent...

Quelques jours plus tard, il était invité chez Laure Xiong, une très jolie Hmong dont il était déjà vaguement amoureux. Elle lui avait déjà donné quelques éléments de connaissance de sa langue, dont la phonétique était

A l'origine, *haricot* désignait un “ragoût de mouton” (d'un mot francique correspondant à l'allemand actuel *verheeren*, donc un morceau de viande “ravagé, déchiré”). Ce ragoût était généralement accompagné de fèves, et il a attiré à lui leur signe linguistique. – Mais qu'étaient ces fèves au moment de cette transmission? La réponse n'est pas facile, car à l'époque, on confondait tous ces légumes. On croyait par exemple que les “haricots” provenant des Indes occidentales provenaient des Indes orientales (le fameux “effet Colomb”). Certains Français pensaient aussi que les haricots étaient autochtones et nommaient *pois* les haricots en provenance des Antilles. On en arrive à la fin des haricots (la fin de tout, mais pas la fin de ces curiosités.)

Il fallait bien trouver une autre étiquette pour cette “viande déchirée”. On lui a donné le nom de *ragoût* (dérivé de *goût*), nom qu'on a détaché de son signifié “mets qui excite l'appétit”, qui lui a été forcé de trouver un nouveau signe, *apéritif*.

(*Curiosità linguistica*, 3/2002)



horriblement compliquée. Il savait déjà qu'il ne fallait pas prononcer le «x» de Xiong comme dans *xylophone*, mais tout simplement comme si c'était un «s». Il avait aussi appris que le hmong avait plus de cinquante consonnes! Et en plus, qu'il y avait huit tons, c'est-à-dire, qu'une variation dans l'intonation avait le même rôle qu'une consonne ou qu'une voyelle. Quand en français je prends le mot «pile» et que je remplace le «p» par un «b», ça fait un autre mot («bile»), et quand dans «petit» je fais la même chose, ça fait un mot qui n'existe pas (\*«betit»). En hmong, la même chose arrive avec l'intonation, qu'on note par une consonne finale (mais il ne faut pas prononcer cette lettre autrement que par l'intonation). On avait ainsi:

Écriture	Prononciation	Traduction
<b>pob</b>	«po» avec un ton haut uni	<i>paquet</i>
<b>po</b>	«po» ton moyen uni	<i>pancréas</i>
<b>pos</b>	«po» ton bas uni	<i>épine</i>
<b>pov</b>	«po» ton montant	<i>jeter</i>
<b>poj</b>	«po» ton descendant	<i>femme, femelle</i>

etc. etc... Damien retrouvait toutes les représentations et préjugés qu'on peut se faire sur l'Orient mystérieux, les Asiatiques compliqués... Et pourtant, Laure lui semblait une fille sympathique et plutôt simple... Il avait très envie de mieux connaître aussi sa langue et sa culture, et il se dit que si un petit Hmong, ni forcément plus bête ni forcément plus intelligent que lui, était capable de parler cette langue à sept ou huit ans, c'est qu'elle n'avait rien de si mystérieux et incompréhensible. Tout de même il répéta comme une scène de théâtre avec Laure la façon de se saluer:

- Pour dire «bonjour», tu dis bien **nyob zoo** (prononcé: «nyojong»)?
- Oui, oui, c'est bien: essaie seulement de dire **nyob** («nyo») plus haut que **zoo** «jong», et ce sera très bien.
- Damien s'exerça: «nyo» comme un *mi*, et «jong» comme un *do* d'en dessous. Au bout de quelques essais, Laure fut d'avis que c'était parfait, et qu'il pouvait se lancer en toute confiance.
- Mais, dit Damien, je peux dire comme ça à tes parents?
- Oui bien sûr.
- Et le matin ou le soir?
- Oui, pourquoi?
- Et chez eux ou dans la rue?

- Mais oui, c'est comme si tu disais simplement bonjour. En fait ça veut dire exactement «sois bien»: **nyob** veut dire *être*, et **zoo** veut dire *bien*.

Arrivé donc à la maison des Xiong, les parents de son amie sortirent. Il savait qu'il risquait encore de se tromper, de se «planter» comme disent les jeunes, mais, tout en tremblant, il prit son courage à deux mains, et dit:

- **Nyob zoo.**
- **Nyob zoo**, dirent simplement, tout souriants, Monsieur et Madame Xiong.

Partagé entre le soulagement et l'étonnement, Damien eut une réaction dont il se fit ensuite le reproche, mais c'était plus fort que lui: il éclata de rire. Devant la mine étonnée de ses interlocuteurs, il dit à Laure:

- Laure, explique-leur, qu'ils ne se fâchent pas...

L'explication prit tout de même un moment, mais les choses s'arrangèrent, et Damien eut droit aux félicitations de ses hôtes. Le soir, il s'endormit heureux, pensant aux surprises et aux joies que peut apporter la rencontre de personnes si différentes et au fond si peu différentes de lui-même, et combien la Guyane favorise ces rencontres.

### Michel Launey

est professeur honoraire de linguistique à l'Université Paris VII et directeur de recherches honoraire à l'Institut de Recherches pour le Développement. Après avoir étudié le nahuatl du Mexique, il s'est consacré en Guyane à l'étude de la langue palikur, et aux questions de passage au français des élèves non-francophones, en s'attachant à la formation initiale et permanente des enseignants à cette problématique.

**Boris Engelson**  
Genève

## L'étymomanie

### Démence sénile précoce ou maladie infantile tardive?

*Etymomanie? Wie? Heisst es nicht Etymologie? Die Frage macht Sinn. Allerdings geht es in diesem Beitrag um die Etymologie als Manie, also um eine Art epidemische Krankheit, die es zu behandeln gilt. Dazu braucht es eben auch einen Impfstoff... Auf eine weitere Zusammenfassung verzichten wir bewusst, denn manche Überraschung wartet auf die neugierige Leserschaft. Viel Spass!*

Adam et Eve vécurent exempts d'étymologie... jusqu'à ce que pousse au Jardin d'Eden la première racine. Fini, «l'éternel» bonheur, car toute racine porte en germe le temps, source de bien des soucis. Adam et Eve, voyant la pêche tomber d'un arbre issu d'une racine sortie de la graine, pressèrent Dieu de questions: «Qu'y avait-il avant l'Eden?»... «Es-tu aussi sorti d'une graine?»... «L'arbre poussera-t-il au-delà du Ciel?». Nul doute, arrivé au Paradis par le bas, ce parasite «étymo radix» était l'arme biologique de Satan. Depuis la Chute sur Terre, «étymo radix» a causé la plus sournoise des maladies de civilisation: le délire passéiste, ou «étymomanie». Cet article va décrire sa pathologie, ses premiers symptômes et son évolution, les groupes à risque et, pour terminer sur une note d'espoir, les premiers pas en direction d'un vaccin. Cette schizophrénie connaît deux formes, selon qu'étymo radix se loge dans l'oreille à l'école ou dans l'œil à la retraite.

#### Le bébé est «sein»

Les nouveaux nés, comme les premiers hommes, ne sont pas porteurs d'étymo radix, et semblent même immunisés contre ses agressions. Ainsi une mère peut sans danger nourrir son enfant de l'érudition la plus malsaine: si, en lui tendant son sein, elle informe le petit que «maman» et «mamelles» ont même racine que «matière», le lardon aura tout de même son renvoi d'air. Si elle ajoute que «bébé» est un anglicisme, porté d'abord par le nain du roi Stanislas, et entré dans notre langue à la fin de l'Ancien Régime... le rejeton ne déviara pas de son «b... b... b» qui semble bien être l'origine première

de «bébé». De ses «b... abines», il montrera qu'il veut «b... oire» son «b... iberon», et avec le temps, ce «b... abil» deviendra «bobo!».

#### Le poisson a-t-il la poisse?

Tant que l'enfant est au berceau, ou à l'école primaire, il est protégé contre le deuxième degré des mots, toujours mauvaise langue. C'est dans les classes peu salubres du secondaire inférieur que l'élève risque sa première contamination. Même avant les premiers cours de latin, des maîtres signaleront qu'un «désastre» survient sous un mauvais «astre», expliqueront que la «mode» doit sans cesse se «modifier», ou que la «rougeole» et la «scarlatine» se distinguent mieux à l'œil qu'à l'oreille. Le prof de science confirmera la chanson avec la «plante» du pied qui aide à «planter» les choux. Le prof d'histoire rappellera que le «Tsar» comme le «Kaiser» sont des avatars de «César». Comme Pénélope cent fois sur le métier se remettant à l'ouvrage «textile», l'élève cent fois sur son cahier raturera ses «textes». Mais c'est sans parole, en voyant le prof sur l'estrade brandir le «manuel» dans sa «main» d'un geste «menaçant» que le cancre comprendra – pour une fois le premier – le point commun entre les trois termes. Une fois infecté, le pauvre chérubin deviendra vieux légume avant l'âge, l'esprit encombré du passé. Une «démence» précoce aigüe. Mais par chance, il y a une majorité de cancre, qui peinent autant à ranger les mots en ordre logique qu'à mettre leurs jouets dans leur coffre. Ces têtes d'oiseau enrichiront d'autant mieux leur lexique qu'elles collectionneront les termes comme un vacancier



**Satin** (ebenso in den anderen Sprachen) erinnert an den ehemals bedeutenden Ausfuhrhafen in der chinesischen Provinz Fukien (heute Fujian), den Marco Polo Zaitum nennt und die arabischen Händler Zaitûn, Adjektiv zaitûnî, woraus spanisch *aceituni* wurde, davon französisch *zatory*, italienisch *setino* unter Einfluss von *seta* (Seide), die auf demselben berühmten Weg nach Westen kam. (Später transkribierten die Europäer den Namen der Stadt als Tseu-tung, darauf als Tsinkiang, heute heisst die Stadt Quanzhou. Viele chinesische Städte haben im Verlauf der Zeit den Namen geändert – und somit hat auch Satin seine Wurzeln verloren...) Und der Name *Gaze* (fr. *gaze*, engl. *gauze*) kommt von der Stadt Gaza... Doch halt, es wäre gut, wenn die Etymologen manchmal Kulturhistoriker beizögen. In Gaza wurde das Gewebe nicht hergestellt. Der wahre Ursprung des Worts scheint arabisch *qazz* (aus dem Persischen) zu sein, was "Flockseide" bedeutet.

(*Curiosità linguistiche*, 3-4/2003)

ramasse des coquillages... pour leurs jolies couleurs. Double avantage: les brise-fers ne sauront pas que le «bâton» est l'outil des «bâisseurs», ni que le «clou» précède la «clé». Même des évidences, comme le lien entre «veine» et «veinard» leur échapperont, sauf le temps de faire un calembour.

#### **Claquer la joue n'est pas jouer**

Heureux les simples en esprit: à la maison, si ses parents sont incultes, le môme pourra «gouter» au retour de classe sans trop y regarder au «gout», «déguster» une «tartine» sans la comparer d'emblée aux «tartes», manger du «jambon» sans contrôler s'il vient bien de la «jambe». Il mangera avec plaisir son «potage» sans croire qu'il faut du «pot» contre un tel «poison». Et il préférera ronger des «os» ou une «côte» que s'extasier en mangeant des «huîtres» («l'ostréiculture» prend la coque pour un «os»). Ignorance salutaire, il ne prendra pas la gueule ouverte du «félin» pour un sourire de «félicité». Il ira au «spectacle» sans se rendre compte qu'il devient un bon «spéculateur» sinon un honni «inspecteur». S'il savait que «école» voulait d'abord dire «récré», il n'irait plus au cours qui détruit la «créativité»! En tout cas, pas tant que le «savoir» n'aura pas retrouvé sa «saveur»... ni que la «science» cesse de «scier»... le caramel. Il n'hésiterait plus à réclamer les droits de l'enfant: les adultes pourront toujours lui répondre qu'un «enfant» est «celui qui se tait». Pour l'instant, donc, ce junior garde ouvertes toutes les options de la vie, à l'inverse des seniors gradés qui consacrent la leur à un seul mot: prêtres mariés au bon «dieu» au point de tordre les caractères chinois pour essayer de le nommer sans le péché de le dessiner; ou banquiers qui vivent pour «l'argent» et dorment dessus (même si les mauvaises langues disent que les banquiers parlent moins d'argent que les artistes). Il sera bien assez tôt, quand l'enfant devenu adulte

sera «spécialiste», pour vendre son âme à de tels loges.

#### **Terrassé par la foudre**

C'est ainsi que chaque nouvelle génération vit heureuse pendant la moitié de sa vie, si elle a échappé à la démence sénile précoce contractée trop souvent dans les établissements d'enseignement. Mais cette santé resplendissante n'est pas garantie à vie pour tous. Certains événements affaiblissent d'un coup la capacité immunitaire de l'individu, comme le coup de foudre. Si le mariage est le fruit d'un malentendu, le divorce fait d'un coup prendre conscience que les «conjoints» sont liés par le «joug», et que la «passion» était à l'origine un «supplice subi par un martyr». A partir de cet instant, ce n'est pas juste la perception de l'ex conjoint qui change, mais, de proche en proche, celle de tout le dictionnaire. On comprend dès lors que les «espoirs» de bonheur se projettent sur les «épis», que vivre à deux pour avoir une «béquille» est «imbécile», que «finaliser» le mariage a ses incidences «financières», que «payer» une pension peut «pacifier» les rapports... Quant aux «habits» «habituels» des «habitants», ils doivent beaucoup au verbe «avoir», comme le «b» au «v». Les tabous tombent les uns après les autres, et «forniquer» saute aux yeux comme «enfourner» ou avoir le cul chaud comme un «four». Et on n'ose trop creuser la question du «matelot», qui même au pied du mât doit - sans circonflexe - partager le «matelas» de ses aînés.

#### **L'étymo bat l'archéo**

Laissant le matelot à son triste sort, l'étymomane ouvre des yeux de plus en plus grands et carrément ébahis sur le passé. Puis, plantant sur son balcon des etymo radix qu'il fume en douce, il rêve de faire concurrence

déloyale aux historiens. Il découvre que le «rival» témoigne de l'âpreté de la lutte pour l'eau le long des «rives» antiques, qu'un «hôte» était souvent du même coup un «otage» comme Hermann et Attila, que jadis le «mendiant» était un infirme qui ne pouvait «s'amender» pour travailler, que la «vitre» est cousine du «vent» comme dirait le souffleur de «verre». Là, il est mûr pour la dernière ligne: on savait déjà que la «morale» était affaire de «mœurs» petites bourgeoises... sa traduction en grec «éthique» - qui a le même sens - ne faisant que déplacer le problème. De droite ou de gauche, l'éthique? ça dépend si on tient le crachoir face au parlement ou si on est sur les bancs des députés! En tout cas, la «droite» se méfie tant de la «gauche» que ce mot, en français comme en espagnol, a été emprunté à des langues barbares. Et le mariage, est-il moral? La fête «nuptiale» où les «nubiles» font la «noce» vient du voile «nébuleux» que portait la mariée bien avant Mahomet. Mais le pire est à venir, en matière de morale politique: la «statistique» est «étatique», le parfait «défunt» est le «fonctionnaire», et le «pirate» et «l'expert» partagent «l'expérience». En plus, la «vertu» est toujours «virile», le «travail» est une «torture», le «prestige» va jusqu'à la «prestidigitation», et l'ouverture à l'Autre en traversant le «gué» amène la «guerre». Prélude au happy end du métissage: en Allemagne surtout, pays de tous les peuples... «alle mann».

### **Peser le pour et le contre**

Au comble de son étymomanie, le néophyte foncera sur les faux amis avec la cécité des amours trop longtemps contrariées. Il verra dans le «boucher» un roi de la «bouche» sinon du «bouchon», alors que le mot vient de «bouc», et pensera qu'une «porte» est «portée» par les gonds depuis son invention, tant qu'elle n'est pas «dévergondée». Il croira que des moines

s'intoxiquèrent à «l'antimoine», alors que ce composé rarement trouvé pur est donc «anti monos», ennemi de l'unique. Il cherchera les «épingles» dans les meules «d'épis» et des «épines» dans les «épinards». La contamination tardive par «etymo radix» - contracté dans sa forme chronique à l'âge de la retraite en faisant des mots croisés - se diagnostique à l'apparition de symptômes infantiles: les dictionnaires du rayon supérieur à la bibliothèque feront saliver le malade comme des confitures au sommet d'un buffet. Origine des prénoms... des toponymes... du vocabulaire scientifique ou financier. Il cherche fébrilement pourquoi les Espagnols préfèrent la monnaie pesée comme une «Peseta» quand l'Allemagne vénère plutôt la monnaie frappée comme le «Mark». Il s'étonne soudain que sur des montres vendues à Disneyland, les oreilles de «Minie» battent les secondes plutôt que les «minutes». Il s'inquiète pour l'avenir de son portefeuille quand il comprend que la «croissance» dure le temps d'un «croissant» de vieille lune. Longtemps sûr que sa langue française lui permet de tirer de son «ordinateur» bien plus que l'Américain de son «computer», il déchanté en rencontrant toute la famille «puter»: «supputer», c'est en somme «suspendre» pour «peser» en «compensant» sur l'autre plateau de la balance, bref, c'est «penser». Jusque là rétif face aux langues étrangères, le patient tardif se lance à corps perdu dans les racines - et autres radis - des «races» exotiques, et n'a aucune peine à retenir les termes russes de «naître», «parents», «nation»... qui ont tous du «ras» ou du «rad» dans leur moteur. Quant à «kamen» (la pierre), c'est le bon sens même: on ne va pas construire une «cheminée» (ni même un «chemin») en papier! Alors l'étymomane se met encore une fois à divaguer, imaginant des scènes préhistoriques, et tentant de deviner dans quel ordre se firent les mutations techniques: le mur avant la cheminée, ou le toit avant

le mur? Un «arbre», en tout cas, est un «abri» naturel, contre la pluie pour le singe déchu et contre les lions pour le singe poilu.

### **Le plafond n'est pas au fond**

Résumons la progression de la pandémie: elle commence par de simples frissons face au vocabulaire de base, puis attaque les valeurs morales, inverse ensuite le sens du temps... et va enfin saper le haut par le bas. L'étymomane ne sait plus si, pour «monter», il doit se geler sur les «monts» comme les dieux «dominant» le monde de leur olympienne «éminence», ou s'il doit se pencher vers les «bas» qui ont longtemps distingué la «piétaille» (qu'on «piétine») des gens de rang «élevé». Paniqué, le patient court alors vérifier l'origine de «haut», «ascenseur», «sommet», «vertical»... il juge prudent de commencer par le bas: un «lac» est une «lacune» du sol, comme le savent bien les habitants de «Lagos», heureux encore d'«émerger» des eaux saumâtres. Mais dès qu'il cherche à s'éloigner des profondeurs, l'étymomane glisse sur l'échelle: il trouve certes logique qu'on «assomme» les autres grimpons en frappant au «sommet» du crâne. Mais la «somme» d'une addition lui fait soudain se demander s'il ne s'est pas trompé de calcul: jadis, on additionnait de bas en haut, comme on empile des feuilles. Dernier acte, au seuil de l'au-delà, l'étymomane ne sait même plus à quel dieu se vouer...

### **Je Sem pour Japhet**

Car de fil en aiguille et de mot fils à racine mère, on retrouve derrière «haut» la forme «alt» (et donc léger, aliment, altérer et désaltérer), et au bout de cette longue quête... «el»! Mince... les dieux qui brillent au «ciel» sont-ils «altiers»... et bilingues? «Eloïm»... «(Al)-Illa»... «(Ani)-Baal»! Sem comprend-il encore son frère ger-



main? Tertre à «Tel-Aviv»... mont au «Djebel» d'où Tariq prit l'Espagne... porte du ciel à «Bab-El». Faux amis, crient les sémitologues, car «El Al» qui va «vers le haut» rime dans notre écriture, mais en vieux sémite, avant le «L» commun aux deux mots, il y a des cornes pointées («Aleph») pour «El» et des bras levés («Ayin») pour «Al»: «Ciel! Une vache ailée», traduirait un mécréant. Il y a tout de même du louche entre les «billes» de bois dont on fit les maisons quand on se lassa des huttes, et la «bayit» (maison) qui forme la deuxième lettre de l'alphabet sémite. Jérusalem étant prise, la Grande Muraille n'a qu'à bien se tenir... un auteur a même écrit un livre sur la parenté du gaulois et du chinois: cette fois, ce sont les points cardinaux qui sont tout désorientés. Trouver un vaccin contre l'étymomanie est donc une urgence de santé publique. L'étymo radix présente de graves dangers non seulement pour le porteur, mais pour tout son entourage. En effet, d'un point de vue purement acoustique, l'étymomane semble parler le français, et même un français particulièrement distingué. Mais au-delà de la phonétique, sa sémantique, à force de chercher le sens premier des

choses, est celle d'un pithécanthrope. Et au moment où, charmé par la mélodie de ses propos, vous endormez vos réflexes de survie, il vous saute dessus et vous assomme avec un argument massue. Ainsi se trouvent élucidés bien des délits attribués à tort aux lacunes scolaires des jeunes ou à la rancœur oisive des vieux.

#### La vache a besoin d'herbe

A ce rythme, calculent des experts, les malades seront au big-bang avant le big crunch, prenant le savoir avec eux et privant le monde sain de sa propre fin. Mettre au point un «vaccin» est donc à l'ordre du jour sans attendre hier ni même avant-hier. C'est ce qui a poussé des chercheurs à synthétiser un sérum rouge et vert, deux couleurs qui règlent tout: étymo radix est un germe végétal et homo sapiens a le sang animal. La boucle est bouclée: ce sérum empêche le légume de végéter dans le passé, et lui rend une faim animale de la fin des histoires. Comme l'a si bien dit en sanscrit une vache non «vaccinée», le «végétal» est ce qui «veille» avec «vigueur» droit dans ses bottes, tandis que l'animal est ce

qui «souffle» avant de souffrir dans la glaise sans un instant pour manger. Bref, pour la plante qui «pousse» sans fin jour et nuit, le passé est en bas et l'avenir en haut, alors que pour l'ange déchu tombé de l'arbre généalogique, le passé est en haut et l'avenir en bas. Tôt ou tard à force de creuser le long des racines, l'étymomane va tomber sur le premier mot, qui n'est sans doute qu'une simple onomatopée, comme le confirme l'origine du mot «mot»... sorte de «murmure». Reprenant alors - grâce au vaccin - son souffle «animal» (puis acquérant de la bouteille pleine d'«esprit» et saisissant une lampe brillante de «génie»), il regrimpera l'arbre des langues depuis le verbe originel jusqu'au dernier mot. Avant que les machines à traduire épuisent toute langue maternelle, et que le web mette l'ultime mot clé sous le tapis «d'entrée»... ce mot qui condensera tout le savoir du monde et nous dispensera de parler. Exterminé alors, le langage? Non, juste repoussé dans l'au-delà: «ex terminis». Bigre, même les racines ont une âme!

#### Boris Engelson

né à Genève, il a d'abord cru trouver dans l'objectivité des sciences dures un refuge contre le malentendu, mais il dut admettre après des années d'études qu'il n'entendait rien aux harmoniques (mathématiques)! Après quoi il alla voir ailleurs si le malentendu y était aussi: la quinzaine d'années passée loin de sa ville natale (cinq en Orient et cinq à Paris, puis deux à Zürich et une en Ukraine) le rendit un peu «chinois». Il est un «malentendu» plus qu'un «malentendant»... surtout par écrit: depuis un quart de siècle, ses articles dans la presse économique, technique, puis généraliste, ne sont publiés que par malentendu avec les éditeurs... et ne sont tolérés que par malentendu avec les lecteurs.

Paolo Scampa  
Forlì (I)

*Per il discente italiano il vocabolario scritto della lingua francese si divide in due categorie morfologiche di disuguale difficoltà di apprendimento. Da una parte vi sono le parole interlinguisticamente motivabili che “assomigliano” alle parole della sua lingua materna e dall'altra parte vi sono le parole interlinguisticamente non motivabili perché non assomigliano alle parole della sua lingua materna. Questa seconda categoria forma un caso di contrasto interlinguistico per difetto che tanto la teoria quanto la pedagogia deve affrontare.*

## Les «non amis»

### 1. Similitudes et dissimilitudes formelles entre mots de la langue maternelle et de la langue étrangère

L'enseignement d'une langue étrangère a avantage à être en partie conçu en regard des liens structuraux qu'elle entretient avec la langue maternelle de l'élève; c'est-à-dire en fonction des convergences et des divergences interlinguistiques<sup>1</sup>.

Dans le domaine des langues apparentées, grâce au phénomène naturel de l'intercompréhension<sup>2</sup>, on sait en effet combien, au moins en lecture, compréhension et assimilation du vocabulaire étranger sont grandement simplifiées lorsqu'il y a similitude morphosémantique entre le mot en langue cible et son correspondant en langue maternelle. *Au prix de quelques fâcheuses méprises, les mots français, dans l'ensemble d'origine latine, «billet», «habiter», «programme», etc., sont en lecture d'emblée sans mystère pour les apprenants italophones ou hispanophones qui les rencontrent pour la première fois du fait que leurs formes françaises sont morphologiquement proches des formes italiennes ou castillanes.*

Mais, à l'inverse, on sait aussi que cette extraordinaire capacité de compréhension spontanée s'évanouit aussitôt que cette coïncidence interlinguistique des signes vient à manquer *sur le plan de la forme*. On sait que l'intercompréhension s'éteint devant les mots étrangers qui ne ressemblent pas aux nôtres. A moins qu'ils ne soient définis par le contexte immédiat, on ne comprend en effet jamais sur le champ les mots étrangers dont les formes nous sont inédites<sup>3</sup> et qui nous sont par là-même restituées dans leur nature opaque de signes arbitraires. *Les mots français, pour un quart d'origine germanique, «fauteuil», «acheter», «bruit», etc., ne sont pas immédiatement intelligibles pour les apprenants italophones ou*

*hispanophones car leurs formes «inédites» n'ont aucune correspondance dans leur propre langue maternelle. Bien plus nombreux que les «faux amis» et bien moins nombreux que les «vrais amis», ces «non amis»<sup>4</sup> que l'on intègre avec beaucoup plus de peine constituent donc un cas patent de contraste formel «par défaut» jusqu'à présent ignoré par la théorie contrastive.*

Ces deux phénomènes spontanés d'«intercompréhension par similitude des formes» et de «non compréhension par dissimilitude des formes» ont pour effet d'introduire une séparation de fait entre les très nombreux «vrais amis» à *transparence probable* et les beaucoup moins nombreux «non amis» à *opacité certaine*. Ils opèrent une distinction nette entre les mots interlinguistiquement motivés et les mots interlinguistiquement immotivés. De ces deux catégories de mots, les «non amis» convoquent à l'évidence un tout autre effort d'acquisition et une toute autre attention que ces «vrais amis» qui s'assimilent sans trop de peine. Ce sont indéniablement bien à nos yeux d'élève les plus étrangers des mots étrangers; ceux qui réclament quelque éducation particulière<sup>4</sup> et qui sollicitent la didactique des langues secondes à faire, dans les deux sens pour chaque couple de langues apparentées, le recensement des *principaux* «non amis» contre lesquels les élèves provenant d'une langue maternelle donnée<sup>6</sup> buttent fatalement.

Dans l'étude de cas qui suit, nous nous proposons de présenter la description statistique de l'inventaire raisonné, et classé par fréquence d'usage, des «familles» «vraie amies» et «non amies» du français envisagé depuis la perspective morphologique de l'italien. Ceci non seulement afin de le mettre à la disposition spécifique du FLE en Italie mais également afin de légitimer



par là-même l'application du principe à tout couple de langues affines.

## 2. Etude de cas: du vocabulaire FLE pour les Italiens

Pour un-e italophone, les mots français écrits se divisent *grosso modo* en deux principales catégories morphologiques d'inégale difficulté d'apprentissage. La première de ces catégories est relativement «simple» et interlinguistiquement transparente. Elle contient 85% des mots français qu'il/elle peut, au moins en lecture, spontanément «comprendre» parce qu'ils «ressemblent» aux mots italiens (couleur = *colore*)<sup>7</sup>, en ne risquant l'erreur grossière que dans environ 1% des cas (gare = *gara* - compétition, course). La seconde de ces catégories est par contre franchement «difficile» et interlinguistiquement opaque. Elle contient 15% des mots «franco-français» restants qu'il/elle ne peut immédiatement comprendre parce qu'ils se différencient formellement trop des mots italiens (*cachere* = *nascondere*).

Autrement dit, pour un-e italophone, on remarque en premier lieu qu'environ 41.000 «vrais amis» intercompréhensibles, du type «fenêtre» (*finestra*), répartis sur quelque 7500 familles de mots, peuvent bénéficier d'un transfert morphologique et sont pour cela relativement faciles à assimiler. En second lieu, on remarque qu'environ 400 «faux amis»<sup>8</sup> du type «besogne» (*bisogno* = besoin) risquent de susciter une interférence et constituent une première – et traditionnelle – catégorie de difficultés. En troisième lieu, enfin, on remarque qu'environ 7400 «non amis» incompréhensibles, du type «danger» (= *pericoloso*), répartis sur quelque 2800 familles de mots, dont plus de la moitié sont des familles si rares qu'on peut en omettre l'étude, sont des signifiants inédits et opaques qui constituent une seconde catégorie de difficultés lexicales que le FLE se doit d'affronter enfin.

**Tableau 1**

«Non amis» et «vrais amis» rangés selon la fréquence d'usage décroissante de la base morphologique

Fréquence d'usage de la base	Familles (Moyenne de mots par famille)	Mots famille	Sans famille	Total bases	Total mots
<b>Non amis</b>	88 (8,3)	<b>731</b>	<b>31</b>	<b>119</b>	<b>762</b>
Vrais amis	882 (18,1)	15959	43	925	16002
<u>Très fréquents</u>					
<b>Sous-total</b>	970 (17,2)	16690	74	1044	16764
	<b>155 (7,3)</b>	<b>1131</b>	<b>20</b>	<b>175</b>	<b>1151</b>
	868 (9,9)	8557	33	901	8590
<u>Fréquents</u>					
	1023 (9,5)	9688	53	1076	9741
	<b>318 (5,3)</b>	<b>1701</b>	<b>79</b>	<b>397</b>	<b>1780</b>
	1187 (5,6)	6692	155	1342	6847
<u>Peu fréquents</u>					
	1505 (5,6)	8393	234	1739	8627
	<b>410 (3,5)</b>	<b>1410</b>	<b>235</b>	<b>645</b>	<b>1645</b>
	1118 (3,8)	4286	443	1561	4729
<u>Rares</u>					
	1528 (3,7)	5696	678	2206	6374
	<b>391 (2,4)</b>	<b>933</b>	<b>1128</b>	<b>1519</b>	<b>2061</b>
	1301 (2,6)	3371	1474	2775	4845
<u>Très rares</u>					
	1692 (2,5)	4304	2602	4294	6906
<b>Non amis</b>	<b>1362 (4,3)</b>	<b>5906</b>	<b>1493</b>	<b>2855</b>	<b>7399</b>
Vrais amis	5356 (7,2)	38865	2148	7504	41013
<b>Total</b>	<b>6718 (6,6)</b>	<b>44771</b>	<b>3641</b>	<b>10359</b>	<b>48412</b>

Légende: «Familles» dénombre les familles comportant des dérivés et «Sans famille» les mots «solitaires» dépourvus de dérivés. «Total bases» correspond à la somme des «Familles» et des «Sans famille»<sup>11</sup>. L'entrée «Mots famille» dénombre les mots des différentes «Familles»<sup>12</sup>. L'entrée «Moyenne de mots par famille» quantifie la productivité en dérivés des «Familles»; productivité qui est d'ailleurs clairement corrélée à la fréquence d'usage du «chef de famille»: plus celui-ci est fréquent, plus il a de dérivés.

N.B. Une famille est définie «vraie amie» ou «non amie» lorsque la plupart de ses principaux membres le sont. C'est la transparence ou l'opacité synchronique interlinguistique de la base morphologique qui définit le critère de partage. La famille de «parler», par exemple, reste «vraie amie» malgré «pourparlers», qui n'existe pas sous cette forme en italien (*negoziato*), et la famille de «glisser» reste «non amie» malgré «glissando», emprunté du reste de l'italien musical. Un élément opaque ne perturbe pas la transparence interlinguistique des autres mots de la famille, pas plus qu'un élément transparent, qui plus est méconnu, ne déjoue l'opacité des mots plus fréquents de la famille.

## 2.1 Description quantitative du vocabulaire français vu de l'italien, par fréquence d'usage décroissante de la base morphologique

Obtenu à partir de notre redéploiement «raisonné» de 48000 mots simples tirés du corpus écossais de fréquence d'usage du français écrit *Frog – qui nous vient du laboratoire de psychologie expérimentale de l'université de Provence*–, le tableau statistique et les figures illustratives présentés dans la suite de l'article offrent, vu de l'italien, une *approximation* des proportions respectives des «vrais amis» et des «non amis»<sup>9</sup> de notre corpus des «familles», tout en décrivant simultanément l'état morphologique général de ce dernier<sup>10</sup>. Ils permettent, autrement dit, d'*estimer*, entre autre, les similitudes et dissimilitudes

morphologiques entre le français et l'italien (voir Tableau 1).

### Figure 1

Les «vrais amis» interlinguistiquement transparents (environ 41.000) l'emportent très largement sur les «non amis» interlinguistiquement opaques (environ 7400). Le taux de recouvrement lexical des deux langues s'avère très élevé (85%).

### Figure 2

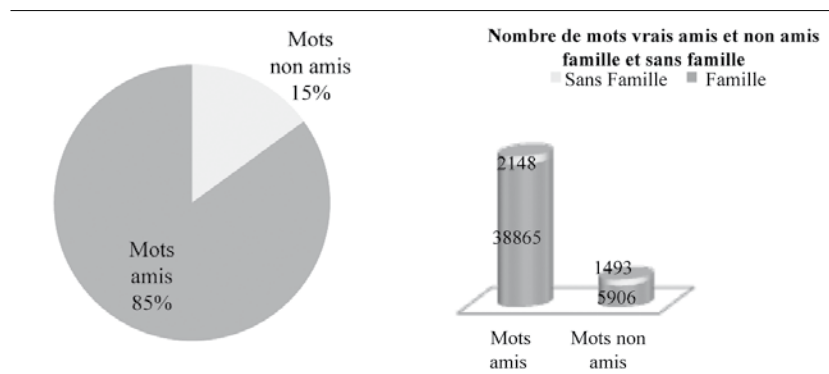
Les bases interlinguistiquement motivables, *famille* et *sans famille*, «vraies amies» (environ 7500) l'emportent sur les bases interlinguistiquement immotivables, *famille* et *sans famille*, «non amies» (environ 2850). Un peu inférieur au taux de recouvrement



**Horse-power (HP) a été copié par l'allemand Pferdestärke (PS, traduction par ailleurs incorrecte, le mot juste serait \*Pferdekraft) et un peu bizarrement par le français cheval-vapeur (CV – quel cheval!).**  
(*Curiosità linguistiche*, 2/2001)

lexical (85%, Figure 1), le taux de recouvrement morphémologique des deux langues reste néanmoins très élevé (72%).

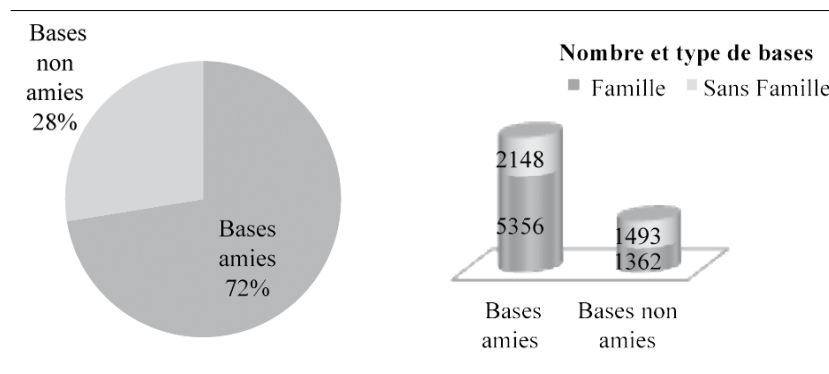
**Figure 1: Proportion des mots amis et non amis, avec ou sans famille**



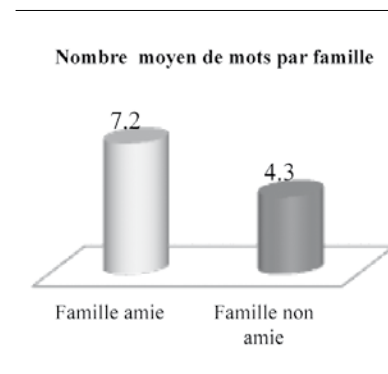
### Figure 2b

Les bases famille «vraies amies» produisent plus de dérivés (7,2) – et à toutes les fréquences d'usage (Cf. Tableau 1) – que les bases famille «non amies» (4,3). C'est cette supériorité du nombre de dérivés des mots d'origine latine sur les mots d'origine germanique qui explique en partie la supériorité du taux de recouvrement lexical (85%) sur le taux de recouvrement morphémologique (72%).

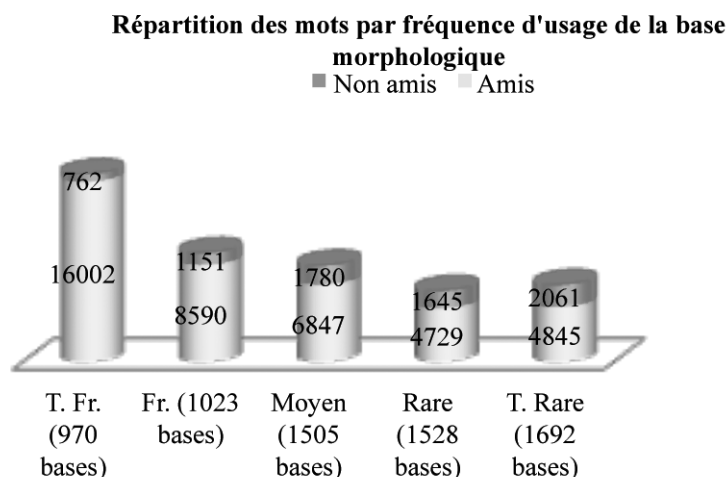
**Figure 2: proportion des bases amies et non amies, avec ou sans famille**



### Figure 2b

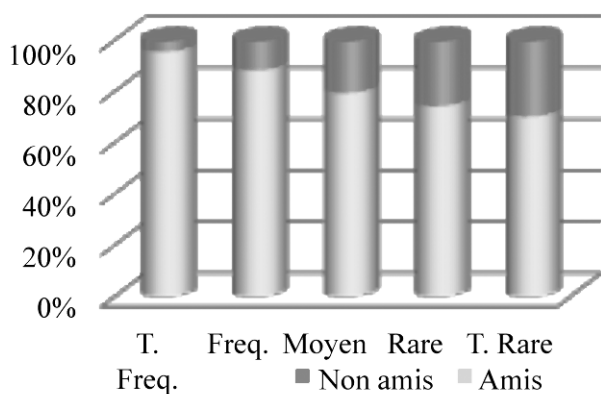


**Figure 3: Distribution par fréquence d'usage de la base des mots «vrais amis» et «non amis», famille et sans famille**



**Figure 4**

**Les mots non amis par fréquence d'usage de leur base: leur proportion (et leur nombre) augmente à mesure que la fréquence d'usage diminue**



**Figure 3**

Comme on le note, il y a moins de «non amis» opaques que de «vrais amis» transparents à toutes les fréquences. On peut remarquer aussi, avec un regard purement intralinguistique, que les 2000 premières bases morphologiques du français rassemblent 56% des mots français: un dictionnaire doit plus de la moitié de ses pages à seulement 2000 racines!

**Figure 4**

La proportion de mots «non amis» famille et sans famille augmente à mesure que la fréquence d'usage diminue. C'est dans les fréquences basses qu'on trouve le plus grand nombre de non amis. Autrement dit, l'intercompréhension diminue à mesure que la fréquence d'usage diminue.

### 3. Pour une généralisation de la notion de contraste lexical

Si l'on rassemble les constatations précédentes pour procéder à un examen plus abstrait et plus complet des rapports interlinguistiques des signes que deux langues quelconques peuvent entretenir, on aboutit à la matrice générale suivante:

	Similitude des signifiés	Dissimilitude des signifiés
Similitude des signifiés	«Vrais amis»	«Non amis»
Dissimilitude des signifiés	«Faux amis»	«Nenni» <sup>13</sup>

Comme cette matrice comparative le montre, les rapports interlinguistiques des signes peuvent ressortir de seulement quatre classes morphosémantiques. A elles quatre, elles suffisent à rendre compte des relations interlinguistiques possibles des signes et à filtrer depuis une langue donnée l'ensemble du lexique étranger sans qu'aucun mot ne leur échappe. Le nombre de mots que contiendront chacune de ces classes<sup>14</sup> ainsi que le nombre de classes impliquées dépendront bien évidemment du degré d'affinité des deux langues comparées. A priori, on peut toutefois affirmer d'une part que, pour les langues apparentées, «vrais amis» et «non amis» forment les deux classes principales de mots, d'autre part que «faux amis» et «nenni» ne concernent jamais qu'un très faible pourcentage de mots quelles que soient les langues comparées<sup>15</sup> et, enfin, qu'il n'y a pratiquement ni «vrais amis» ni «faux amis» entre les langues non affiliées. Le lexique français passé au travers du filtre linguistique basque est à ce titre presque entièrement convoyé vers les «non amis»<sup>16</sup>, alors que passé par le filtre de l'italien il est redistribué sur les quatre classes: à 84% sur les «vrais amis», à 1% sur les «faux amis», à 14,8% sur les «non amis» et à environ 0,2% sur les «nenni».

Cette matrice invite à revoir la notion de contraste de manière plus générale et à l'étendre aux deux plans du signe<sup>17</sup>. A ce titre, il y a lieu de considérer que le contraste lexical intervient lorsque la similitude interlinguistique des signes cesse. Qu'il survient dès qu'une divergence interlinguistique marquée surgit sur l'un des deux plans du signe. Aux côtés des traditionnels contrastes des signifiés, de la dissemblance des sens sous la ressemblance des formes, prennent place en effet des contrastes des signifiants, de la ressemblance des sens sous la dissemblance des formes; chacun de ces deux contrastes interférant à sa manière sur la performance linguistique immédiate de l'apprenant-e. Au bout du compte, le contraste interlexical revêt deux formes différentes: une première qui «par trop» de ressemblance formelle mésinterprète les «homonymes» et une seconde qui «à défaut» de ressemblance formelle empêche toute compréhension immédiate des «hétéronymes»<sup>18</sup>.

## Notes

<sup>1</sup> Scampa P., 2008; Jamet C., 2009; Weinreich U., 1963...

<sup>2</sup> On sait implicitement toujours quelque chose de l'étranger avant même d'y être confronté. Sans le savoir, on en sait tout ce que notre langue maternelle a de commun avec lui (savoir latent, aussi fragmentaire que précieux, qui ne se révélera bien sûr qu'au fur et à mesure de cette rencontre). Cf. Blanche-Benveniste C., 1991, 1997; Eurom 4, 1997.

<sup>3</sup> Pas plus d'ailleurs qu'on ne comprend immédiatement les mots de notre langue maternelle qui nous sont «radicalement» nouveaux. De ce point de vue là, l'apprentissage de l'étranger ne diffère guère de l'apprentissage du «maternel».

<sup>4</sup> Les «faux amis» sont des homonymes interlinguistiques de «même forme» mais de sens très différent alors que les «non amis» sont pour la plupart des synonymes interlinguistiques de «même sens» mais de forme très différente.

<sup>5</sup> Il ne s'agit nullement de préconiser l'abandon d'une partie du vocabulaire au profit exclusif d'une autre, mais simplement de souligner que les formes «radicalement» neuves pour un étranger donné invitent à une intervention pédagogique FLE ciblée.

<sup>6</sup> Ceux en particulier, insistons sur ce point, dont la langue maternelle est apparentée à la langue étrangère, car c'est uniquement cette affinité

qui peut réduire drastiquement le volume de «non amis» et en justifier ainsi l'extraction et l'étude systématique. Pour deux langues n'ayant quasiment aucun signifiant en commun, deux langues sans intercompréhension possible, tout mot étranger est par définition opaque et tout mot étranger exige en principe une égale assistance pédagogique.

<sup>7</sup> Ce recours morphologique à la langue maternelle advient dans la plupart des cas de manière inconsciente.

<sup>8</sup> Boch R., 1985.

<sup>9</sup> Cette division synchronique interlinguistique entre «vrais amis» et «non amis» correspond en partie à la division diachronique et étymologique entre les mots d'origine gréco-latine et les mots d'origine germanique (ou autre) du français.

<sup>10</sup> Gruaz C., 1995; Scampa P., 2004.

<sup>11</sup> Ce terme abstrait de «base», nous permet de rassembler sous une même dénomination «familles» et «sans familles», sans heurter l'usage traditionnel des notions de «racine», de «morphème», voire de «souche» qui ne s'appliquent qu'aux seules formes paradigmatiques mais non aux signifiants «solitaires» dépourvus, en tous cas pour l'heure, de dérivés.

<sup>12</sup> De par leur racine commune les mots d'une famille ont la même fréquence morphémologique. Bien qu'ayant chacun leur propre fréquence, tous héritent grosso modo de la fréquence morphémologique du terme de plus haute fréquence de la famille.

<sup>13</sup> Jamais nombreux, les «nenni» représentent les cas d'irréductibilité *interlexicale* absolue. Ce sont des signes «propres» à une langue et inexistant dans l'autre. Très «culturellement» marqués, ils réclament une expression pour être correctement traduits et constituent de fait la cible privilégiée de l'emprunt.

<sup>14</sup> Avec des variations éventuelles de la distribution des mots dans ces classes entre leur forme orale et leur forme écrite.

<sup>15</sup> Leur faible nombre ne préjuge pas de leur importance linguistique, bien sûr.

<sup>16</sup> Il semble que «touriste» soit le seul mot français qui ressemble à un mot basque !

<sup>17</sup> Dabène L., 1996.

<sup>18</sup> Phénomène observable du reste aussi bien dans l'intralinguistique que dans l'interlinguistique. Dans les deux cas l'homonymie peut conduire à la mésinterprétation alors que la nouveauté absolue de la forme suscite sur l'instant une inintelligibilité qui gagne à être rapidement levée.

## Bibliographie

Blanche-Benveniste C. (1991). Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'université d'Aix-en-Provence, *Dialogues et Cultures*, n° special: "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", Sèvres: FIPF.  
Blanche-Benveniste C. (1997). Présentation, *Le français dans le Monde*, n° spécial: "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", Paris: Hachette.

Boch R. (1985). *Les faux amis aux aguets*, Bologna: Zanichelli.

Dabène L. (1996). Pour une contrastivité revisitée, *Etudes de linguistique appliquée* 104, oct-déc, Paris: Didier.

Eurom 4 (1997). *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes (portugais, castillan, français, italien)*, Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Gruaz C. (1995). *La dérivation suffixale en français contemporain*, Rouen: Publication de l'Université de Rouen.

Jamet M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français, *Synergies Italie* n° 5, 49-59.

Scampa P. (2004). Des racines du français et de leur recensement, *Cahiers de lexicologie*, Paris: Honoré Champion.

Scampa P. (2008). Les "non amis" en FLE: ce qu'un Italien ne peut savoir du lexique français sans le demander! *Cahiers du R.A.P.T.*, L'Harmattan, Italie.

Weinreich U. (1963). *Languages in contact: findings and problems*, La Haye: Mouton.

## Paolo Scampa

psycholinguiste de formation, est enseignant-chercheur auprès du département de français de l'École supérieure pour interprètes et traducteurs (SSLMIT, Forlì) de l'Université de Bologne.



Jean-François de Pietro  
Neuchâtel

## Voyage spatiotemporel dans l'univers des mots

A propos de la place de l'étymologie dans la didactique du français et des langues étrangères

*L'étymologie est donc une science. Mais c'est aussi une invitation à la poésie, elle fait rêver ou sourire, elle amuse et instruit: elle nous emmène dans un voyage à travers le temps et les langues.*  
(L.-J. Calvet, *Histoires de mots*, 1993, 10-11)

*Ist die Kenntnis der Geschichte der Wörter etwas Überflüssiges? Ist die Auseinandersetzung mit der Etymologie einfach Zeitverlust? Reiner Luxus? Oder gar Ausdruck einer obsoleten Sprachdidaktik, die sich mehr auf Wissen als auf Kompetenzen konzentriert? Die Überzeugung des Autors, der sich auch von der Faszination der Curiosità von Hans Weber inspirieren lässt, geht genau in die gegenteilige Richtung. Deshalb untersucht er zuerst die Rolle der Etymologie bei der Vermittlung von Sprache nach den Reformen der 60er und 70er Jahre, um dann über deren Platz im heutigen Unterricht nachzudenken. Daraus ist eine kleine Reise durch das Universum der Wörter geworden, die zu einigen didaktischen Anregungen zuhanden des Unterrichts in L1 und L2 führt.*

Les *Curiosità* de Hans Weber nous passionnent à chaque livraison, elles nous ouvrent de nouveaux horizons, nous fournissent de nouvelles clés de lecture des mots que nous rencontrons tous les jours, dans quelque langue que ce soit, sur lesquels nous butons parfois, sans voir qu'ils pourraient nous parler si nous savions en percevoir l'épaisseur historique et les enjeux culturels. Notre «compétence étymologique», en effet, n'est peut-être pas suffisamment affûtée et, surtout, nous ne pensons pas toujours à l'activer. La linguistique moderne nous a appris à distinguer la synchronie de la diachronie. Et l'enseignement des langues s'est orienté plutôt vers la communication, vers l'ici et maintenant.

La connaissance de *l'histoire des mots* est-elle donc inutile? une perte de temps? un luxe? Voire le signe d'une approche périmée de l'enseignement, basé sur les connaissances plutôt que sur les compétences? Au vu de la curiosité que les chroniques de Hans Weber éveillent en nous, de la fascination qu'elles exercent, nous sommes convaincus du contraire. Mais il ne suffit pas de le dire, encore faut-il se demander pourquoi étudier l'étymologie, et comment – si l'on veut éviter que son enseignement conduise à «bourrer le crâne» aux élèves.

Dans ce qui suit, pour donner suite à l'impulsion que nous donne Hans

Weber à travers ses chroniques, je me suis d'abord demandé, à l'exemple de la Suisse romande, ce qu'il en était, depuis les changements observés dans les années 60-70, de la place de l'étymologie dans l'enseignement des langues, puis ce qu'on pourrait éventuellement proposer, aujourd'hui, à ce sujet. Voici donc, sous la forme d'un petit voyage spatiotemporel dans l'univers des mots, quelques éléments à propos d'une *didactique de l'étymologie* dans l'enseignement des langues, première et secondes.

### **Premier temps: contrebalancer le poids de l'histoire...**

Dès les années 60, pour diverses raisons qu'il serait trop long d'analyser ici, mais entre autre pour tenir compte des développements dans les domaines scientifiques et pédagogiques et actualiser ainsi un enseignement qui a longtemps été placé trop fortement sous la domination du passé, que ce soit en littérature ou pour la grammaire (fortement influencée par la grammaire latine par exemple), l'enseignement du français et des langues vivantes a connu d'importants changements. L'étymologie – peut-être en tant qu'elle peut apparaître comme une expression de cette soumission au passé – n'a à l'évidence pas bénéficié d'une place

importante dans cet enseignement «rénové»<sup>1</sup>. On le constate par exemple si on examine les principaux moyens d'enseignement en usage depuis les années 70. L'ouvrage *Maitrise du français*, référence première de la rénovation en Suisse romande, a mis au premier plan une approche structurale et synchronique de la langue; du point de vue du lexique, cela a conduit à privilégier l'étude des relations sémantiques (hyponymie, synonymie, antonymie...), des champs lexicaux et des procédés de construction par dérivation, préfixation ou suffixation (Besson *et al.*, 1979: 461-462). L'étude du *vocabulaire* – restée prioritaire – a été complétée par une approche plus linguistique, visant à développer la compétence des élèves à maîtriser les relations d'ordre sémantique et morphosyntaxique qui structurent le système.

Parallèlement, avec une orientation toujours plus marquée vers des méthodes communicatives, l'enseignement de la langue première et celui des langues étrangères ont davantage mis l'accent sur la maîtrise des discours et sur l'apprentissage des mots *en situation*. En L2 surtout, dans la ligne des écrits de Krashen (1985), la priorité est mise sur les processus automatiques et inconscients d'acquisition en contexte; la réflexion didactique a dès lors principalement porté sur la sélection des données de la langue cible auxquelles les apprenants devraient être confrontés (documents authentiques vs matériaux fabriqués, etc.). C'est donc, en théorie du moins, à travers les textes, dans la communication, que l'élève devrait<sup>2</sup> découvrir de nouveaux mots et, idéalement, les mémoriser. Pour la langue première, on lit, dans l'*Ouvrage du Maître 2P* (Neuchâtel, 1982, 11), qu'«[i]l convient de rappeler que l'enrichissement du vocabulaire s'opère davantage par le contact direct de l'enfant avec la langue dans son fonctionnement naturel que par des interventions ponctuelles, souvent artificielles, dont l'influence à long terme est difficile à mesurer».

Ainsi, nous avons là deux raisons – l'influence de la linguistique structurale et l'orientation pragmatique de l'enseignement – qui expliquent, pour une part en tout cas, les orientations didactiques encore dominantes aujourd'hui dans l'abord du vocabulaire à l'école – et qui, on le devine, permettent de comprendre le peu de cas qui y est fait de l'étymologie... Comme on peut en effet le supposer à travers ce panorama esquissé à grands traits, il n'y a guère de place ici pour un travail qui aborderait les mots dans leurs multiples dimensions, sémantiques, morphologiques et orthographiques, bien sûr, mais aussi historiques, voire interlinguistiques.

### **Second temps: retrouver son histoire...**

En fait, même s'il n'en est guère question explicitement, l'étymologie n'a pourtant jamais été totalement absente des moyens d'enseignement. Elle est par exemple présente dans de nombreuses activités lexicales qui – en synchronie – traitent des «familles lexicales», des mots de même racine qui se distinguent par des préfixes, suffixes ou autres processus de transformation.

Cependant, dès le tournant des années 2000, parallèlement à une approche qui reste fondamentalement «active», «communicative» et «synchronique», on assiste semble-t-il à une reconsidération plus radicale de la place que les savoirs et les dimensions historiques, identitaires, culturelles occupent dans l'enseignement. Ce mouvement est clairement perceptible dans le nouveau *Plan d'étude romand* récemment adopté par la CIIP (<http://www.plandes-tudes.ch/>), en particulier dans le texte introductif du domaine «Langues», puis par exemple sous les rubriques «Langues anciennes»<sup>3</sup> et «Français / approches interlinguistiques».

Dans le texte introductif, on peut lire par exemple qu'une des quatre fina-

lités de l'enseignement des langues est «d'offrir à l'élève, en particulier à travers la découverte de la littérature, francophone ou autre (textes brefs, contes traduits,...), ainsi que d'autres produits culturels (chansons, iconographie...), l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont il apprend la langue, le langage en général, le monde de l'écrit (littérature, systèmes d'écriture,...) et, surtout pour le français, l'histoire de la langue et sa place dans le monde actuel, plurilingue.» Et, un peu plus loin: «Acquérir de telles références culturelles – et, ce faisant, considérer son propre rapport aux langues à travers leur histoire, les œuvres qui leur sont attachées et leur place actuelle dans le monde – revient à construire, pour soi, une culture langagière – composée de savoirs, de valeurs et d'attitudes, généralement partagés par la communauté – à même de fonder une identité, et permet de se construire comme personne, de se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés.»

Par ailleurs, signe d'une plus grande ouverture à la diversité et à la pluralité – des sources étymologiques par exemple –, on lit encore, dans ce même document, que «[l]es diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues.»

Ne nous approchons-nous pas, ici, de ce que nous propose, à sa manière, Hans Weber? Le contenu est donc là. L'intention est exprimée. Mais comment procéder?

### ***Quelques éléments de valeur inégale dans les nouveaux moyens d'enseignement du français***

Pour le français, comme en réponse à ce retour de l'histoire, on observe que l'étymologie est présente, bien qu'inégalement, dans les nouveaux

moyens en cours d'introduction dans l'ensemble des cantons romands pour l'enseignement de la structuration, et qui proviennent d'éditeurs français. Dans *L'île aux mots* (Nathan), par exemple, il est question de Connaître l'étymologie du mot, Savoir reconnaître l'origine d'un mot..., Des mots qui se ressemblent, des Mots venus d'ailleurs..., des Mots latins et grecs..., des Familles de mots... Dans *Français 9<sup>e</sup>, Livre Unique* (Hatier), d'*étymologie*, d'*origine* et de *formation des mots*, etc.

Cependant, cette place accordée à l'étymologie ne signifie pas automatiquement que des activités intéressantes et pertinentes soient proposées! Dans *Français 9<sup>e</sup>, Livre unique* (Hatier, 2009, 358-360), il n'y a en fait aucune véritable réflexion sur l'histoire des mots, aucun voyage qui éveillerait la curiosité des élèves... Ceux-ci lisent un extrait de Harry Potter (?), puis doivent répondre à diverses questions portant sur le radical (ou racine) des mots, les préfixes et les suffixes – limités exclusivement à ceux qui proviennent du latin et du grec.<sup>4</sup> Rien non plus sur l'éventuelle utilité de l'étymologie, sinon que ce chapitre permet d'inculquer aux élèves quelques nouveaux termes à racines grecques ou latines...

Dans *L'atelier du langage 9<sup>e</sup>* (Hatier 2009), en revanche, le chapitre 24, spécifiquement consacré à l'étymologie, propose diverses activités plutôt stimulantes: les élèves partent de la lecture d'un extrait de l'ouvrage d'Henriette Walter *L'aventure des langues en Occident* (Laffont, 1994), qui parle de l'orthographe au Moyen Age et des lettres progressivement introduites alors, sur la base de l'étymologie, pour désambigüer les homonymes (clerc < clericus; temps < tempus...) et faciliter la lecture. Ils examinent ensuite un fac-similé de la 1<sup>re</sup> page du *Dictionnaire de l'Académie*, etc. Soulignons également que la

source des mots français n'est plus, ici, limitée au grec et au latin: un exercice propose par exemple d'«observer la multiplicité des langues à l'origine du français» et de chercher dans un dictionnaire l'origine de mots tels que *albatros*, *anorak*, *typhon* ou *yaourt*. Plusieurs activités, relativement diversifiées, sont proposées. Enfin, l'intérêt de l'étude de l'étymologie est explicité dans la rubrique «Retenir l'essentiel»: «L'étymologie permet de connaître l'origine (grecque, latine ou autre) d'un mot français: c'est une aide pour la compréhension du sens et de l'orthographe d'un mot.» (2009, 163).

### *L'éveil aux langues, une approche originale*

Pourtant, au-delà de ces quelques éléments présents dans les nouveaux moyens d'enseignement «obligatoires» et donc considérés comme prioritaires, c'est assurément à travers les démarches de type éveil aux langues que de tels aspects culturels et identitaires ainsi que des contenus concrets tels l'histoire et l'étymologie peuvent être pris en compte de la manière à la fois la plus originale et la mieux fondée didactiquement. Je

ne reviens pas ici sur les principes généraux de ces démarches qui ont déjà été présentés maintes fois dans *Babylonia* (3/2009, 3/2000, 2/1999, 2/1995...). Je me contenterai, comme en écho aux chroniques de Hans Weber, d'évoquer, brièvement, quelques activités des moyens d'enseignement EOLE (*Education et ouverture aux langues à l'école*) (Perregaux et al., 2003) qui, de près ou de loin, touchent à des questions d'étymologie. Rappelons que ces moyens, publiés en 2003 sous l'égide de la CIIP, sont constitués d'un volume pour les degrés 1 à 4 (système HarMoS) et d'un volume pour les degrés 5 à 8, qu'ils contiennent plus de trente activités et incluent une septantaine de langues. Bien que disponibles dans l'ensemble des cantons romands, ils restent néanmoins facultatifs et, il faut bien le reconnaître, relativement marginaux. Dans l'activité intitulée *Un air de famille* (EOLE, volume II, p. 143 à 158), destinée au degré 6, les élèves sont invités à regrouper des mots sur la base de leur ressemblance formelle<sup>5</sup>. Après un nombre variable de tentatives, ils aboutissent à réunir ensemble les séries de mots relevant de langues romanes, celles provenant de langues

	français	Hindi	Norvégien	Slovaque	Roumain	Gujrati	Russe	Anglais
tête	cap	śir	hode	hlava	cap	math(u)	golova	head
main	mână	hāth	hånd	ruka	mână	hath	ruka	hand
pied	stopa	pair	for	noha	picior	pa(g)le	stopa	foot
bouche	múh	múnh	munn	ústa	gurá	mó	rot	mouth
nez	nos	nák	nese	nos	nas	nak	nos	nose
Polonais	glowa	testa	huvud	dok(e)	cabeza	glava	hlava	matha
stopa	reka	mano	hand	hath	mano	śaka (ruka)	ruka	hate
usta	pieďe	pieďe	for	paie	pie	stopalo (noga)	noha	pá
nos	bocca	mún	ton'd	boca	usta	ústa	ústa	muk
Danais	hoved	hooďd	taouko	Kopf	śir	glava	cabeça	
hånd	hånd	hat	Hand	hath	raka	māo		
fod	voet	khutta	Fuss	per	krak	pé		
mund	mond	moukh	Mund	mun	usta	boca		
naese	neus	nak	Nase	nak	nos	nariz		

Figure 1: séries de mots à découper pour l'activité



**Head and chief mean fundamentally the same thing and, although they look so different, they have both evolved out of the same Indo-european root \*qapu-t. Auf dem Weg zu deutsch Haupt, niederländisch hoofd und englisch head ist dieses Wort irgendwann mit \*qeubh- (Wölbung, verwandt mit Haube) zusammengetroffen. Kretisch *kyphê* bedeutet tatsächlich “Kopf”. Daher der Zwielauf in altnordisch *haufud*, altenglisch *hêafod*, althochdeutsch *houbit*. — Die unkontaminierte Form, altnordisch *höfud*, lebt in dänisch *hoved* fort. Dans les langues romanes, le latin — j’allais dire *caput* — a donné français *chief*, puis *chef*, italien *capo*, espagnol et portugais *cabo*, catalan, occitan et roumain *cap*, romanche *chau*. Vous constatez l’absence du *-t* final? Eh bien, en latin vulgaire *caput* a été normalisé en \**capu(m)*; ce ne sont pas les savants qui régularisent la langue, c’est le peuple.**

(*Curiosità linguistica*, 2/2005)

germaniques, celles provenant de langues slaves et, enfin, celles provenant de langues indo-iraniennes.

Tout en développant leurs capacités d’observation de la forme des mots, ils prennent ainsi conscience des liens

faire prendre conscience aux élèves allophones de langues latines que l’appui sur leur langue d’origine peut les aider à orthographier correctement des mots français comme dent, ange, pantalon ou, encore, ambulance<sup>7</sup>.

### Quelques mots du poème *Ciel et nuages*

italien	espagnol	portugais	français
grande libro	gran libro	grande livro	.....
il vento	el viento	o vento	.....
...			

Figure 2: quelques mots du poème, en italien, espagnol et portugais

qui unissent les langues et découvrent (a) la parenté linguistique entre les langues romanes (français, italien, romanche, portugais, etc., remontant toutes au latin), mais également (b) d’autres familles linguistiques telles que les langues germaniques (dont l’anglais, finalement pas si éloigné de l’allemand, on l’oublie trop souvent dans les discussions politiques actuelles!<sup>6</sup>), slaves ou indo-iraniennes, et, enfin, (c) le fait que toutes ces familles sont elles-mêmes issues d’une même source – l’indo-européen.

Dans l’activité *Ciel et nuages*, destinée à des élèves plus jeunes (7-8 ans; volume I, p. 191 à 203), les élèves, qui sont en train de découvrir progressivement les nombreuses et complexes correspondances grapho-phonétiques du français, sont amenés à constater – par l’écoute, dans diverses langues latines, d’un même poème puis par l’étude dans ces langues des relations entre graphie et phonie des mots du poème – que les nombreux digrammes nasaux du français (*in, on, am, em*, etc.) sont le plus souvent prononcés de façon dissociée dans les autres langues latines. Cette activité vise ainsi, à nouveau, à faire découvrir aux élèves des «relations entre les langues» (cf. PER, Introduction) mais aussi, et surtout, à

D’autres activités encore permettent aux élèves – grâce à des énigmes et des devinettes, voire à travers la chanson de H. Dès *Le polyglotte* – de découvrir la richesse des emprunts que les langues se font les unes aux autres et, pour certains de ces mots, quelques éléments du parcours qui les a conduits dans leur nouvelle langue: mots que le français a empruntés à l’anglais (*chewing-gum, jogging...*), bien sûr, mais aussi à l’arabe (*orange, bled...*), au norvégien (*iceberg, fjord...*), à l’italien (*banque, caprice...*), à l’allemand (*haillon, bleu...*) et au suisse allemand (*cible, rösti*), au néerlandais (*dune, groseille...*) et même au nahuatl (langue aztèque: *chocolat, tomate, cacahuète...*) et à l’hindi (*pyjama, jungle...*)<sup>8</sup>. Inversement, les élèves observent dans des textes rédigés en allemand, en anglais et en albanais, que ces langues ont elles aussi, de leur côté, emprunté de nombreux mots, au français par exemple:

“On the way back from my rendez-vous, I saw a maître d’hôtel and his fiancée. She was very chic with all her bracelets and her décolleté. He was drinking a café au lait and she had a café noir. Then I saw you, your Majesty, in a cul-de-sac, and you were naked trying to put on culottes.”

### Troisième temps: une invitation au voyage pour les enseignants de toutes les disciplines

Comme les rubriques de Hans Weber, de telles activités nous paraissent ainsi de nature à éveiller la curiosité des élèves pour les mots, pour les langues. Ce faisant, elles aident aussi à la mémorisation de ces mots – en leur donnant plus de sens – et à une connaissance plus riche qui intègre non seulement

la définition dénotative mais aussi les connotations, l'épaisseur historique et culturelle, voire parfois, comme nous l'avons vu avec l'activité *Ciel et nuages*, leur orthographe!

Voyager ainsi dans l'univers des mots relève, finalement, de ce que nous nommons aujourd'hui des *approches plurielles des langues et des cultures*, c'est-à-dire des approches ayant pour caractéristique de faire travailler les

élèves avec plus d'une langue à la fois (Candelier *et al.*, 2007). La prise en compte de l'étymologie suppose de telles approches: *éveil aux langues*, nous l'avons vu, mais aussi *intercompréhension entre langues apparentées* et *démarches interculturelles* dans une conception intégrée de l'enseignement / apprentissage des langues (cf. *Babylonia* 1/2008 et 4/2009).

Dans le cadre des travaux du *Centre européen pour les langues vivantes* (CELV), une équipe de recherche travaille précisément à définir les ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) qui sont mises en jeu lorsque nous activons notre «compétence étymologique», à établir ainsi un *cadre de référence* et à réunir, dans une «banque informatisée de matériaux didactiques», des activités qui permettent de développer cette compétence – et de nombreuses autres – au moyen d'approches plurielles<sup>9</sup>. Le référentiel de ressources ainsi établi doit fournir une base solide pour une didactisation de notions telles l'étymologie qui échappent largement aux objectifs habituels de l'enseignement / apprentissage des langues.

Nous invitons par conséquent les enseignants, en s'inspirant des chroniques de Hans Weber<sup>10</sup>, à faire voyager leurs élèves, grâce aux mots, et à voyager avec eux d'une langue à l'autre, d'un continent à l'autre, d'une époque à l'autre, afin d'attraper le virus des langues, ou encore cette maladie certes pernicieuse mais tellement stimulante, l'*étymomanie* (Engelson, ici même). Les élèves, une fois atteints, n'en retiendront que mieux les mots qu'ils rencontreront. Ces «détours» étymologiques dans l'espace et le temps ne sont donc ni une perte de temps, ni un luxe: ils soutiennent l'apprentissage des mots comme la charpente soutient la maison.

Le meilleur chemin qui mène au sens et au savoir n'est pas toujours le plus court! Cela vaut pour le professeur de la langue scolarisation, bien sûr, mais aussi pour celui de mathéma-



tique (combien de mots, de *chiffre / zéro à algèbre*, qui nous viennent de l'arabe!) ou de connaissance de l'environnement (pensons par exemple à la richesse de la toponymie qui peut conduire le Neuchâtelois de *Neuenburg* à *Newcastle*, ou le Vaudois de *Villeneuve* à *Napoli* en passant par *Novgorod*, mais nous renvoyer aussi aux sources dialectales, identitaires, de notre vocabulaire géographique: *la Tsa, les Mayens, la Tzouma...*).

Pour le moment, j'ai parlé de la langue de scolarisation, de quelques autres disciplines, mais peu des L2... Pourquoi? Qu'en est-il en L2? L'enseignement des langues secondes ou étrangères, me semble-t-il, demeure à l'heure actuelle plus radicalement «communicatif» et synchronique que l'enseignement de la langue de scolarisation; et il peut paraître difficile et relativement peu utile, en effet, de surcharger les élèves par l'étude de l'étymologie des mots dans une langue comme l'allemand, dans laquelle les élèves auraient certainement de grandes difficultés à exploiter des connaissances qui ne s'ancreraient pas dans leur propre histoire... Dès lors, la volonté de prise en compte de l'étymologie, de renouer un peu avec l'histoire, qu'on observe pour la langue de scolarisation, est clairement moins marquée, pour ne pas dire absente dans l'enseignement des L2. Là encore, pourtant, on trouve quelques éléments dans EOLE (cf. *supra*, la note 6, à propos de l'activité *Moi je comprends les langues voisines II*, par exemple) qui ouvrent des perspectives intéressantes, à méditer et, j'en suis convaincu, à développer. Car pour les L2 également, la mise en relation des langues, dans une perspective didactique intégrée, devrait les rapprocher les unes des autres, donner du sens aux apprentissages et, par conséquent, les renforcer.

Voilà, pour l'essentiel je crois, ce qu'on peut dire de cette question de l'étymologie – pour ce qui concerne l'enseignement en Suisse romande.

Nous sommes en fait, dans une perspective didactique, au début de notre voyage spatiotemporel dans cet univers infini des mots. Merci à Hans Weber de nous ouvrir ainsi, régulièrement, de nouvelles pistes, parfois un peu complexes, certes, mais si stimulantes pour la didactique, si elle accepte de s'y aventurer.

### Notes

<sup>1</sup> N'oublions pas, toutefois, la vogue dans ces années de l'analyse structurale contrastive, qui mettait certes en relation les mots des différentes langues, mais le plus souvent afin surtout de traquer les divergences et tenter d'éviter les interférences! De plus, l'impact de ces démarches est resté relativement marginal dans l'enseignement en Suisse romande. A propos de ces démarches contrastives, cf. Scampa, ici même.

<sup>2</sup> J'écris «devrait» car, de fait, nous ne savons pas grand chose des pratiques effectives dans les classes, et certains indices suggèrent que l'enseignement du vocabulaire est bien souvent encore basé sur des listes de mots à apprendre et sur l'orthographe qui apparaît comme le signe de la maîtrise du mot (de Pietro, 2008).

<sup>3</sup> La question du rapport à l'histoire, à l'identité, à l'origine, a par exemple été au cœur du processus de renforcement, voire de réintroduction (pour tous les élèves), de la discipline «langues et cultures de l'Antiquité», en particulier dans le canton de Neuchâtel où ce mouvement a été initié dans les années 2000, sous l'impulsion du Conseiller d'état alors en charge de l'éducation, Monsieur T. Béguin. On regrettera toutefois que cette réflexion se soit limitée presque exclusivement au latin et au grec.

<sup>4</sup> On lit par exemple: «La langue a formé des mots à partir d'éléments grecs et latins (...)» (2009).

<sup>5</sup> Travaillant en groupes, ils reçoivent, sur des cartes, quelques-unes des séries réunies dans la figure 1.

<sup>6</sup> Voir aussi, à ce propos, l'activité *Moi je comprends les langues voisines 2*, destinée à des élèves plus âgés (degré 8), qui joue sur la parenté entre l'anglais et l'allemand en amenant les élèves à comprendre un texte en allemand, un peu compliqué au vu de leurs connaissances lexicales, en s'aidant d'un dictionnaire (créé pour l'activité) français-anglais (EOLE, volume II, 269-286).

<sup>7</sup> Pour une présentation plus approfondie, cf. de Pietro 2011.

<sup>8</sup> Cf. EOLE, activités *Quelle langue parlons-nous donc?* (volume 1) et *A la découverte des mots venus d'ailleurs* (volume 2).

<sup>9</sup> Cf. Projet CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures).

<sup>10</sup> Mais aussi, parmi beaucoup d'autres, d'ouvrages tels que Calvet 1993, Walter 1994 ou Taylor 2010, etc.

### Bibliographie

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel, office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Calvet, L.-J. (1993). *Histoires de mots*. Paris: Editions Payot.
- Candelier, M. et al. (2007). *A travers les langues et les cultures / Across languages and cultures*. Graz, CELV/ECML. (site CARAP: <http://carap.ecml.at/>)
- De Pietro, J.-F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia* 4, 17-22.
- De Pietro, J.-F. (2011). Quand parler une autre langue aide à écrire en français. *L'Éducateur* 1, 28-31.
- Krashen S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Perregaux, C., De Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel. CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).
- Taylor, A. (2010). *Bouche bée toute ouïe... ou comment tomber amoureux des langues*. Paris: Editions Jean-Claude Lattès.
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*. Paris: Editions Robert Laffont.

### Jean-François de Pietro

est linguiste et didacticien, collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) à Neuchâtel. Ses travaux actuels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français oral, sur les questions d'enseignement et de terminologie grammaticale, sur les approches didactiques plurielles (cf. projet CARAP) et sur les démarches d'éveil aux langues. Il est membre de la rédaction de *Babylonia*.



Käthi Stauffer-Zahner  
Schaffhausen

## From busy bees to glamping: den Wörtern in die Karten geschaut

*Perlomeno ai livelli progrediti, gli approcci all'elaborazione differenziata del lessico tramite analisi etimologica, formazione delle parole, costruzione di famiglie di vocaboli, ecc. fanno parte del repertorio didattico, anche se non vengono usati sistematicamente. Con il crescente sostegno al multilinguismo si può oggi notare l'accentuazione di una didattica delle lingue integrata e una valorizzazione del lavoro lessicale. Sempre più chi apprende lingue straniere viene confrontato con un mutamento continuo degli idiomi e con la necessità di adattare la propria percezione alle variazioni della lingua d'arrivo. Sullo sfondo di questa evoluzione si può sostenere l'opportunità di svolgere attività didattiche di carattere etimologico e lessicologico già a livello di principianti. L'autrice illustra con esempi concreti come ciò possa essere fatto e invita a fare esperienze e a ulteriormente sviluppare le proposte.*

„Etymology, the study of word origins, has all the attributes of what educational psychologists term *meaningful learning*. This is a type of learning connected to prior learning, more highly retainable and generalizable, making it superior to simple rote learning of words“ (S.57) schreibt Herbert D. Pierson in einem der spärlichen Artikel, die eine kurze Google-Suche zum Thema „Etymologie im Fremdsprachenunterricht“ zu Tage fördert. Er fährt fort: „The teacher and student, by becoming serious amateur etymologists, would find themselves more sensitive to the meaning of words and their relationships with other words both from history and other languages“ (S. 59). Genau so, wie sich ihm die Geheimnisse der chinesischen Schrift erschlossen, als der Autor erfuhr, wie sich die heutigen Schriftzeichen – selbst diejenigen mit den abstraktesten Bedeutungen – aus piktographischen Repräsentationen der materiellen Welt herleiten lassen, so könnten seine chinesischen Studierenden davon profitieren, wenn sie zentrale Begriffe aus ihren englischen Fachbüchern in ihre Bestandteile zerlegen und die Grundbedeutungen einiger häufig vorkommender Affixe und Wortstämme kennen würden. Anstatt unbekannte Begriffe im zweisprachigen Wörterbuch nachzuschlagen, ermutigt er sie nun, beim Studium englischer Fachtexte ein einsprachiges Wörterbuch mit etymologischen Angaben zu verwenden – offenbar mit Erfolg.

Obwohl es wenig didaktische Literatur dazu zu geben scheint, sind Zugänge zur Wortschatzerschliessung, die sich auf die eine oder andere Weise mit Wortherkunft, Wortbildung, Wortfamilien auseinandersetzen, auf fortge-

schrrittenen Lernstufen wahrscheinlich durchaus verbreitet. In meinem eigenen Unterricht wurde mir dies kürzlich wieder bewusst, als ich eine Gruppe von Sekundarlehrpersonen, die sich auf ein internationales Sprachexamen vorbereitet, in die Herstellung eines persönlichen *Vocabulary Builders* einführte. Dieses Instrument sollte ihnen dabei helfen, neuen oder noch wenig vertrauten Wortschatz dauerhaft in ihr bestehendes Repertoire zu integrieren, indem sie über unterschiedliche Zugänge Verknüpfungen des Neuen mit dem bereits Bekannten herstellen. Zu den vorgeschlagenen Rubriken des *Vocabulary Builders* gehörten unter anderem auch *Word relationships* sowie *False friends*. Währenddessen hält das im Kurs verwendete Lehrmittel (Gude & Duckworth, 2002) eine *Odd-one-out*-Aktivität zur Wortfamilie von *real* bereit: Aus 15 um das Kernwort gruppierte ‚Familienmitgliedern‘ wie *really, realise, unrealistic, reality* etc. sollen die beiden ‚Kuckuckskinder‘ herausgepickt werden (*Real Madrid, realign*). Auch die Beschäftigung mit der Geschichte der englischen Sprache – den Quellen des Lexikons und den neueren Lehnwörtern aus rund 120 verschiedenen Sprachen (vgl. Crystal 1995, S. 126) ist seit langem ein beliebtes Thema (vgl. z.B. Hartley & Viney, 1982).

Verschiedene Entwicklungen lassen es gut vorstellbar erscheinen, dass diese – im weitesten Sinne – etymologisch/lexikologische Komponente im Fremdsprachenunterricht zukünftig an Bedeutung gewinnen wird: die mit der Förderung (und der Erforschung) der Mehrsprachigkeit einhergehende Orientierung in Richtung einer integrierten Sprachendidaktik, die Aufwertung

und Ausweitung der systematischen Wortschatzarbeit (vgl. dazu u.a. Lewis 1997), die Beschleunigung des Sprachwandels. Hinzu kommt, zumal im Englischunterricht, die Notwendigkeit, die Entwicklung einer möglichst grossen ‚Wahrnehmungsflexibilität‘ zu fördern, damit unterschiedliche Varietäten dieser äusserst heterogenen Weltsprache effizient erschlossen werden können.

Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, ob es nicht möglich und sinnvoll wäre, einen roten Faden von den ersten *Language-Awareness*-Aktivitäten bis zu den Nachforschungen der von Pierson beschriebenen „serious amateur ety-

mologists“ zu spannen, anstatt entsprechende Aufgabenstellungen lediglich punktuell und möglicherweise erst auf höheren Lernstufen anzubieten.

Im Sinne einer Veranschaulichung dieses Vorschlags sind in der folgenden Tabelle einige entsprechende Themen und Aktivitäten stichwortartig aufgelistet und versuchsweise den Alters- und ungefähren Kompetenzstufen ab Beginn der Volksschule zugeordnet. Die im Text näher erläuterten Aktivitäten sind englisch bezeichnet, da sich die praktischen Beispiele auf den Englischunterricht beziehen; grundsätzlich sollten aber alle Aktivitätstypen auf alle unterrichteten Sprachen übertragbar sein.

Stufe	Mögliche Themen	Mögliche Aktivitäten
ab Unterstufe (Niveaubereich A1)	Parallelwörter* Classopanto**	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildern und Gegenständen Parallelwörter zuordnen</li> <li>• Geschichten oder Witze in Classopanto erzählen</li> <li>• Einfache Sprachvergleiche</li> </ul>
ab Mittelstufe (Niveaubereich A1 / A2)	Wortbildung Falsche Freunde Redewendungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortfamilien-Quartettspiel</li> <li>• Word building competition</li> <li>• Falschen Freunden anhand von Textbeispielen auf die Schliche kommen</li> <li>• Colourful expressions</li> <li>• Animal comparisons</li> </ul>
ab Sekundarstufe 1 (Niveaubereich B1 / B2)	Lehnwörter Herkunft, Bedeutungswandel von Wörtern Interkomprehension	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etymology quizzes</li> <li>• Wortgeschichten lesen</li> <li>• Wordbuilder poetry</li> <li>• Odd one out</li> <li>• Texte in einer unbekanntem Sprache lesen: Wortbedeutungen erschliessen; Textverständnis demonstrieren***</li> </ul>
ab Sekundarstufe 2 (Niveaubereich B2 und höher)	Herkunftslegenden Neologismen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Word myth competition</li> <li>• Making up new words</li> <li>• Poetry slam</li> </ul>

\* Parallelwörter können auch „echte Freunde“ genannt werden (im Gegensatz zu den „falschen“ haben sie nicht nur eine ähnliche Gestalt, sondern tatsächlich dieselbe Bedeutung wie das jeweilige aus einer anderen Sprache bekannte Gegenstück).

\*\* Classopanto funktioniert wie Europanto: es werden dabei einfach die in der Klasse vorhandenen Sprachen bunt gemischt.

\*\*\* Dies kann durch die Beantwortung von klassischen Textverständnisfragen oder durch konkretes Handeln geschehen (z.B. indem eine Bastelanleitung befolgt wird).

**Le mot *renard* appartient à une toute autre catégorie.**

**Depuis le 9<sup>e</sup> siècle on a pris des animaux pour héros de petits poèmes épiques en latin médiéval, particulièrement dans les régions de l'est et du nord de la France, et dans les Flandres où se mêlent le roman et le germanique.**

**Ici le maître Nivardus applique des noms humains aux animaux de son épopée *Ysengrinus* (1150), où apparaît *Reinardus*. Pourtant c'est surtout le grand succès de la collection de ces petites épopées, cette fois dans la langue du peuple, le *Roman de Renart* (13<sup>e</sup> siècle) qui a entraîné la substitution de *goupil* par *renard*. Il est clair que les auditeurs prenaient le parti du personnage rusé qu'est goupil le Renart, pour ainsi dire un Zorro (!) du Moyen-Age.**

**Le nom propre Renart provient du francique *°Reginhart*, allemand moderne *Reinhard* (vieil haut-allemand *ragin* "conseil" et *hart* "fort").**

***Regin* est le nom du nain habile et malin qui éduque Siegfried. Quant à *hart*, il est apparenté au grec *kratýs*, superlatif *kártistos*, de la racine indo-européenne *\*qar-* (dur).**

**Nous utilisons toujours ce mot dans les suffixes *-crate* et *-cratie* (autocrate, démocratie).**

**(*Curiosità linguistiche*, 1/2006)**

Wenn nun eine Auswahl an Aktivitäten herausgepickt und näher vorgestellt wird, so ist dies in erster Linie als Anregung zum Ausprobieren und Weiterentwickeln gedacht und folgt keiner bestimmten Systematik. Die unter „Colourful expressions“ und „Animal comparisons“ aufgeführten Beispiele sind dem *Explorers Resource Book* (Staufer-Zahner, 2008) bzw. dem Mittelstufenlehrmittel *Explorers 3* (Achermann & Staufer-Zahner, 2008) entnommen.

### Wordbuilding competition

Aus dem Wortschatz eines aktuell behandelten Unterrichtsthemas werden einige einfache Wortpaare (Deutsch und Zielsprache) als Ausgangswörter für den Wettbewerb herausgegriffen; z.B. Post - post oder blau - blue. Die Klasse teilt sich in Teams auf. Jedes Team hat die Aufgabe, ausgehend von je einem deutschen und einem fremdsprachigen Wort innerhalb einer bestimmten Zeit möglichst viele weitere Wörter zu bilden.

#### Beispiel

Post, Poststelle, Hauptpost, Postbote, Postauto, Postleitzahl...  
post, post office, postwoman, postbox, postage, postcode...

himmelblau, dunkelblau, Blaulicht, Blaumeise, bläulich, blaublütig...  
light blue, pale blue, sky-blue, blueberry, bluish, blues...

Anschliessend können die Wörter in Sätze oder kurze Texte eingebaut werden. Als Möglichkeit zur Sprachbetrachtung bietet sich das Vergleichen deutscher und fremdsprachiger Komposita oder Affixe an: Wie werden zusammengesetzte Wörter in der jeweiligen Sprache geschrieben, wie lang sind die Komposita, welche Anfangs- und Endbausteine existieren in beiden Sprachen; was bedeuten sie, (wie) wird das Geschlecht in Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen markiert?

### Wordbuilder poetry

*Wordbuilder poetry* ist eine fortgeschrittenere Variante der oben beschriebenen Aktivität: Anstatt nur Wörter zu sammeln, produzieren die Lernenden nach denselben Regeln kurze Gedichte.

#### Beispiel

I'm chewing gum:  
Chewing gum!  
Sugarfree,  
Toothfriendly,  
Tasteless.

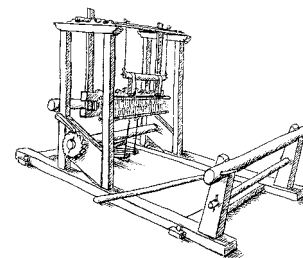
### Colourful expressions

Einen guten Einstieg in die bunte Welt der idiomatischen Wendungen bieten die Farben selbst, zumal die Farbbezeichnungen im Fremdsprachenunterricht meist früh und leicht erlernt werden. Dass Farben häufig mit bestimmten Eigenschaften, Gefühlen und Situationen in Verbindung gebracht werden, macht das Vergleichen zwischen den Sprachen umso spannender: Wo gibt es Parallelen – hat Grau in allen Sprachen mit Langeweile zu tun oder Rot mit Gefahr?

Als Ausgangspunkt für das Sammeln von Farb-Idiomen können Posters dienen, in deren Mitte ein mit dem Namen der Farbe (in allen unterrichteten sowie evt. weiteren in der Klasse vorhandenen Sprachen) beschrifteter Farblecks angebracht wird. Darum herum gruppiert man Wendungen, die das betreffende Farbwort enthalten, zusammen mit ihren Entsprechungen in anderen Sprachen, sofern es solche gibt. Die Poster können nach und nach erweitert werden.

#### Beispiel

green – vert – grün  
have green fingers  
avoir la main verte  
einen grünen Daumen haben  
give the green light  
donner le feu vert  
grünes Licht geben  
be green  
ein Grünschnabel sein



### Animal comparisons

Auch Tiere sind ein klassisches und beliebtes Thema im Primarschul-Fremdsprachenunterricht und kommen in zahlreichen Redewendungen und Sprichwörtern vor. Ähnlich wie bei den Farben gründen sie auf einer leicht nachvollziehbare Metaphorik, wobei wiederum interessante Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen zu entdecken sind:

It's for the birds  
= Es ist für die Katz  
Be sick as a dog  
≈ sich hundeelend fühlen  
get on one's high horse  
= sich auf's hohe Ross setzen  
a snake in the grass  
= eine falsche Schlange  
like a bull in a China shop  
= wie ein Elefant im Porzellanladen  
a wolf in sheep's clothing  
= ein Wolf im Schafspelz

Besonders gut geeignet für entdeckende und spielerische Aktivitäten sind idiomatische Vergleiche mit Tieren. Zum Beispiel können, evtl. unterstützt durch passende Illustrationen, Vergleiche mit den dazugehörigen Tieren ergänzt werden wie in den folgenden Beispielen:

### Match the adjectives to the animals and complete the comparisons with *as... as..*:

*Example: as weak as a kitten*

cunning	a mule
stubborn	a lamb
gentle	a fox
busy	a bee
sick	a dog

**Unjumble the following animal comparisons and find the matching explanations.**

	bull	out of hell	unfriendly and in a bad mood
like a	bear	out of water	extremely fast
	bat	with a sore head	clumsy and rough instead of skilful and careful
	fish	in a China shop	not knowing what to do in an unfamiliar situation

Nebst entdeckenden sind auch kreative Zugänge motivierend und lernfördernd und sollten deshalb auch auf tieferen Lernstufen nicht zu kurz kommen. Die Lernenden können beispielsweise aufgefordert werden, sich eigene Tiervergleiche auszudenken. Auf höheren Lernstufen können zu (echten oder erfundenen) Redewendungen oder Sprichwörtern kurze Geschichten verfasst werden.

**Etymology quizzes**

Wenn die Lernenden die Geschichte der englischen Sprache in den Grund-

zügen kennen, kann man sie raten lassen, welche Wörter aus welchen Quellen stammen (*Germanic, Romance, other sources*) oder welchen Sprachen bestimmte Lehnwörter entnommen sein könnten. Die Ratechancen (und das Potenzial dieser Spiele, die Sprachbewusstheit zu fördern) erhöhen sich, wenn man Wörter paar- oder gruppenweise zuordnen lässt, weil sich so eher gewisse gemeinsame Charakteristika erkennen oder errahnen lassen.

**Beispiele**

boomerang, kangaroo, koala → Australian Aborigine  
balcony, opera, piano → Italian

guitar, canyon, mosquito → Spanish  
anorak, igloo, kayak → Inuit  
pyjamas, bungalow, shampoo → Hindi  
sputnik, samovar, vodka → Russian

Eine andere Spielvariante für Herkunftsquizzes ist die *Multiple-choice*-Variante:

Where does the word *igloo* come from?

- a) from the German "Igel", „sich einigeln“
- b) from the Inuit word for „house“
- c) from the Danish word for „ice“

**Word myth competition**

Zum Einstieg in diesen Wettbewerb kann der Klasse eine typische 'Wortherkunftslegende' vorgetragen werden, z.B. zur Entstehung des Wortes *pumpernickel* aus David Wiltons *Word Myths* (Wilton 2004, S. 150 bis 151): Nach dieser Legende geht das Wort auf den Ausspruch eines Franzosen zurück, der Deutschland bereiste und das





dortige Brot für gerade gut genug für sein Pferd namens Nicole oder Nickel hielt – „C'est du pain pour Nickel“. Anschliessend können die Lernenden die korrekte Deutung, bzw. die ‚seriösen‘ Hypothesen zum Wortursprung, recherchieren. (Im Falle von *pumpernickel* werden sie auf einen durchaus deutschen Ursprung stossen: laut Chambers Dictionary oder Duden setzt sich das ursprüngliche Schimpfwort zusammen aus *Pumper* = *Furz* und *Nickel* = *Kobold*; bzw. einer Kurzform von *Nikolaus*.)

Als Nächstes erfinden die Lernenden selbst eine solche Geschichte. Die Geschichten werden im Klassenzimmer aufgehängt, von allen gelesen und mittels Klebepunkten bewertet, wobei jedes Klassenmitglied drei Punkte zur Verfügung hat und seine eigene Geschichte nicht mit bewerten darf.

### Making up new words

Anknüpfend an die oben beschriebenen oder ähnliche Aktivitäten, die sie für diese Thematik sensibilisiert haben, kann es für besonders Sprachinteressierte spannend sein, mehr darüber zu erfahren, wie sich der Wortschatz einer Sprache erneuert und verändert. Als Fortgeschrittene können sie noch etwas detaillierter mit verschiedenen Prozessen der Wortbildung vertraut gemacht werden, sich mit aktuellen Neologismen befassen und schliesslich selbst zu wortschöpferischer Tätigkeit aufgefordert werden.

Bereits vertraut sind sie mit den grundlegenden Mechanismen Komposition und Derivation. In welchem Ausmass auf diese Weise immer wieder neue Wörter entstehen, wird aber möglicherweise viele verblüffen. Einen reichhaltigen Fundus aktueller „*Buzzwords*“ hält Macmillan auf dem Internet bereit ([www.macmillandictionary.com](http://www.macmillandictionary.com) > BuzzWord Archive).

### Beispiele von Neuschöpfungen

#### Compounds

couchsurfing, greenwash, leisure sickness, yarn bombing

#### Derivatives

precycling, regifting, seachanger

#### Mixed compound+derivative

bouncebackability

#### Latin- and Greek-based creations

paraskevidekatriaphobia (= fear of Friday the 13th)

metrosexual (metropolis + sex)

vanillacide

Weitere äusserst fruchtbare Methoden der Wortbildung sind möglicherweise noch nicht so bekannt und müssen zuerst eingeführt werden. Einige wenige Beispiele sollten jedoch bereits genügen, um einen Aha-Effekt auszulösen.

#### Blends

- established: smog (smoke + fog), brunch (breakfast + lunch)
- recent: glamping (glamorous + camping), staycation (staying at home + vacation), podcast (broadcast + iPod), favicon (favourite + icon)

#### Clippings

- established: pram (perambulator), gym (gymnasium), maths (mathematics)
- recent: cell (cellular phone), slo-mo (slow motion), indie (independent), app (application program)

#### Acronyms

- established: sonar (sound navigation and ranging), scuba (self-contained underwater breathing apparatus), AIDS (acquired immune deficiency syndrome)
- recent: BOGOL (buy one, get one later), neet (not in education, employment or training), voip (phoning via Voice over Internet Protocol)

Mit diesen Grundkenntnissen aus-

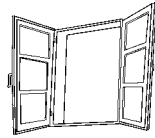
gestattet, können die Lernenden nun selbst tätig werden, wobei wiederum eine Vielzahl sowohl entdeckender als auch kreativer Aktivitäten denkbar sind: Analysieren von Wortkomponenten, Zuordnen von Bedeutungen, Verfassen von Texten aller Art mit bestehenden und selbst erfundenen Neologismen – das Ganze vielleicht am Ende gekrönt von einem *poetry slam*.

### Quellen

- Achermann, B. & Stauffer-Zahner, K. (2008). *Explorers 3*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gude, K. & Duckworth, M. (2002). *Proficiency Masterclass*. Oxford: Oxford University Press
- Hartley, B. & Viney, P. (1982). *Streamline English – Destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Pierson, H. D. (1989). Using etymology in the classroom. *ELT Journal* Volume 43/1, 57-63. Oxford: Oxford University Press.
- Stauffer-Zahner, K. (2008). *Resource Book Explorers*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wilton, D. (2004). *Word Myths*. New York: Oxford University Press.

### Käthi Stauffer-Zahner

is a free-lance English language teacher, teacher educator, materials writer and translator. She has worked in the field of applied linguistics for 30 years and has been involved in teacher development at primary and secondary level since 1999.



**Laurent Paratte**  
Lausanne

## «PaysaGEs. La Suisse et ses littératures»

**Une exposition au Liban pour présenter la diversité culturelle de la Suisse**

*Tra febbraio e luglio 2010, Laurent Paratte, insegnante in una scuola secondaria di Losanna, ha concepito e realizzato in Libano, nei dintorni di Beirut, una mostra culturale con lo scopo di permettere ai Libanesi di conoscere meglio il patrimonio letterario della Svizzera. Intitolata «PaysaGEs. La Suisse et ses littératures», questa mostra ha proposto ai visitatori un percorso in quattro tappe: osservazione dei paesaggi della Svizzera, scoperta di scrittori provenienti dalle quattro comunità linguistiche, analisi di estratti sonori di opere letterarie e giochi intorno alle quattro lingue nazionali. Allestita con il sostegno dell'Ambasciata Svizzera in Libano e di numerosi partners svizzeri e libanesi, la mostra ha avuto un grande successo e ha contribuito a rinforzare i legami culturali che uniscono la Svizzera con il paese del Cedro.*

Durant mon congé sabbatique au Liban de février à juillet 2010<sup>1</sup>, j'ai eu le privilège de mettre sur pied une exposition culturelle destinée à mieux faire connaître aux Libanais le patrimoine littéraire de la Suisse. Né de ma propre initiative, ce projet s'est progressivement concrétisé grâce à un important réseau de partenaires en Suisse et au Liban. L'exposition s'est tenue dans la bibliothèque municipale de Zouk Mikael, une ville côtière de 35'000 habitants située à une quinzaine de kilomètres au nord de Beyrouth; j'ai ainsi pu bénéficier de l'aide précieuse des collaboratrices de la Maison des Jeunes et de la Culture de cette municipalité très dynamique<sup>2</sup>. S'il est vrai qu'au Liban la langue officielle est l'arabe, on rappellera que ce pays est un membre fondateur

de l'Organisation internationale de la francophonie. Actuellement, environ 40 % de sa population est encore entièrement ou partiellement francophone<sup>3</sup>. Le présent témoignage entend donner un aperçu de cette exposition en mettant l'accent sur l'une de ses composantes, le plurilinguisme helvétique.

### Présentation de l'exposition

Sous sa forme actuelle, l'exposition s'adresse prioritairement à des jeunes de 14 à 17 ans possédant déjà une bonne connaissance de français. La visite s'effectue selon un parcours en quatre étapes, chacune correspondant à un atelier thématique d'une durée d'environ 40 minutes. Un cahier d'activités, avec corrigé disponible



*A la découverte des écrivains suisses.*

pour l'accompagnateur, propose pour chaque thème diverses tâches à réaliser. La visite complète dure de 3 à 4 heures, si l'on prend en compte les intermèdes pendant lesquels sont visionnés des extraits de DVD documentaires sur la Suisse. Selon le temps disponible, on peut adapter la visite de manière à ce que chaque sous-groupe<sup>4</sup> réalise au moins trois activités.

Le premier atelier, intitulé «Paysages de la Suisse», propose de découvrir la géographie helvétique en observant une vingtaine de posters de paysages gracieusement fournis par plusieurs offices du tourisme en Suisse. On lit également des extraits de descriptions littéraires et l'on peut rédiger un texte ou un poème en rapport avec un paysage de son choix.

Le deuxième atelier, «La galerie des portraits», permet d'admirer une cinquantaine de photographies d'écrivains issus des quatre communautés linguistiques de la Suisse (les portraits ont été réalisés par la photographe Yvonne Böhler). Des notices bio-bibliographiques rédigées ou traduites en français présentent leurs œuvres et leurs parcours de vie. Une activité propose également, sous la forme d'une chasse au trésor, d'identifier des écrivains caricaturés.

Le troisième atelier s'effectue sur des ordinateurs: intitulé «Découverte multimédia», il met à la disposition des visiteurs plus de 30 extraits sonores d'œuvres littéraires généreusement préparés par la Bibliothèque sonore romande à Lausanne. Il propose également le visionnement d'une quinzaine d'interviews d'écrivains et permet de découvrir la Suisse à travers plusieurs jeux sur Internet<sup>5</sup>.

Naturellement, l'exposition propose également une grande quantité de livres: plus de deux cents ouvrages (romans, théâtre, poésies, ouvrages en édition bilingue) sont disponibles en prêt ou en consultation.

### Découverte du plurilinguisme helvétique

Le dernier atelier, «Des livres et des langues», aborde plus spécifiquement le thème du plurilinguisme en Suisse. Dans le cahier d'activités de cet atelier, un petit exercice propose par exemple de découvrir les trois autres langues nationales à travers un lexique choisi (Cf. fig. 1).

alors de compléter la colonne de façon globalement satisfaisante.

Un second exercice requiert l'observation de cartes et l'analyse de données chiffrées pour mettre en évidence, d'une part, le fait que nos frontières linguistiques et cantonales ne coïncident pas systématiquement et, d'autre part, que l'allemand est la langue majoritaire, ce qui constitue

*Essaie maintenant de compléter le tableau ci-dessous, avec les mots de la liste:*

Mots en **allemand**: Karte, Fluss, Milch, See, Grüzi, Tal, Gletscher, Tunnel, Berg, Brücke.

Mots en **italien**: latte, ghiacciaio, galleria, ponte, mappa, buongiorno, montagna, fiume, lago, valle.

Mots en **rhéto-romanche**: val, lai, tunnel, latg, punt, muntogna, glatscher, bun di, charta, flum.

français	allemand	italien	rhéto-romanche
bonjour			
lait			
montagne			
glacier			
vallée			
rivière			
lac			
tunnel			
pont			
carte			

Fig. 1: Exercice de lexique comparé du cahier du visiteur «Des livres et des langues», p. 1.

Les jeunes Libanais se sentaient particulièrement à l'aise avec l'italien dont ils remplissaient en général rapidement la colonne correspondante. Le rhéto-romanche ne leur posait pas non plus de difficultés particulières, excepté le couple latg/lai (lait/lac) qui peut prêter à confusion. En revanche, le lexique allemand leur donnait davantage de fil à retordre («À quoi correspond *Grüzi*? que signifie *Milch*?»). Je leur suggérais dans ce cas d'établir des rapprochements avec l'anglais qu'ils maîtrisent bien, cette ressource leur permettant

parfois une surprise pour les Libanais. Le troisième exercice est plus ambitieux: il propose aux visiteurs de lire des poèmes dans leur version originale<sup>6</sup>. Dans un second temps, les traductions françaises de ces poèmes sont remises en vrac au groupe d'étudiants concerné, à charge pour eux de trouver pour chaque poème la traduction correspondante. Ici encore, les jeunes visiteurs ont démontré généralement une certaine aisance pour identifier la langue des poèmes, même si parfois l'italien et

le rhéto-romanche étaient confondus; en cas de bonne collaboration au sein du groupe, ils parvenaient également à repérer rapidement la traduction française.

Cet atelier sur les langues se termine par le jeu *Babylonia* dont j'avais commandé une quinzaine d'exemplaires depuis le Liban. Ce jeu de l'oie, qui permet de découvrir les langues parlées dans le monde et leurs locuteurs, a rencontré un franc succès: quel ravissement de voir les visiteurs se prendre au jeu et rivaliser d'astuce afin de dépasser leurs camarades!

Le plurilinguisme helvétique a été également mis à l'honneur lors de la cérémonie de clôture de l'exposition, le 1<sup>er</sup> juillet, en présence de l'ambassadeur de Suisse, S. E. M. François Barras, ainsi que de nombreuses personnalités. En effet, une partie de la soirée était consacrée à la lecture de poèmes des quatre communautés linguistiques, accompagnée de musique orientale.



Swaleen Abboud, collaboratrice à la MJC de Zouk Mikael et Laurent Paratte font découvrir le jeu *Babylonia* à de jeunes étudiants.

naise et helvétique, des poèmes ont été lus pour l'occasion dans une traduction inédite en arabe. Voici par exemple un poème de Jean Cuttat<sup>7</sup> (fig.2):

au 17<sup>e</sup> Salon du livre francophone de Beyrouth qui s'est tenu du 27 octobre au 7 novembre 2010, puis sera hébergée par le réseau de la Mission culturelle française au Liban, qui la fera circuler pendant plusieurs mois jusqu'au printemps 2011 pour en faire bénéficier le plus grand nombre possible d'écoles<sup>8</sup>.

### Chanson aux frontières

Crispé dans le vent des frontières,  
je pense à vous, ma douce mère.  
Un jour, un seul jour, vous revoir!  
Être petit et maladroit!  
Mais les soldats n'ont aucun droit  
(ils n'ont jamais que des devoirs).  
Sous les averses, les bourrasques,  
Aucune voix pour dire: Assez!  
aucune main pour nous bercer...  
Et le temps pèse comme un casque.

Jean Cuttat

### أغنية الحدود

نقبض لوجه من ريح الحدود  
أفكر فيك يا أحلى أم. يا أمّاه.  
(أفكر) أن أراك مرة أخرى ولو ليوم واحد!  
(أفكر) بزمن الصيغر والطيش!  
لا من حقّ (واحد) للجند  
(فقط عليهم، الواجب يملّي)  
تحت وابل المطر وعصف الريح  
لا من صوت يصرخ: كفى!  
لا من يد تحقّف ألماً...  
فتقل الزمن يوازي ثقل الخوذة.

Jean Cuttat

Fig. 2: Poème de Jean Cuttat et sa traduction en arabe (Livret de la cérémonie de clôture, p. 8).

Les lecteurs, membres du club «Les Amis de la Suisse», étaient des locuteurs francophones, alémaniques, italophones et romanches et reçurent les applaudissements enthousiastes de l'assistance. Cette réjouissance étant placée sous le signe de la convivialité et des échanges entre les cultures liba-

### Bilan et perspectives

Accueillant plusieurs centaines de visiteurs en moins de deux mois, l'exposition a connu un grand succès et a reçu un écho enthousiaste de la part des élèves et de leurs professeurs. En outre, son «périple» libanais ne fait que commencer: elle a en effet été présentée

### Pour conclure: un titre porteur d'espoir

Pour diverses raisons inhérentes au contexte géopolitique si particulier ainsi qu'aux conditions socioéconomiques du pays du Cèdre, le livre y est devenu au cours des dernières décennies un objet malheureusement de moins en moins familier. C'est pourquoi l'exposition «PaysaGEs. La Suisse et ses littératures» n'a pas pour seule vocation de présenter un pays, elle s'inscrit également dans une démarche de promotion de la lecture auprès de la jeunesse.

Dans cette perspective, le titre de l'exposition, «PaysaGEs», n'est pas un vain jeu de mots (voir encadré): il se trouve en effet que *page* et *paysage* ont la même étymologie, dérivant tous deux du verbe latin *pagere* au champ





Marie-Rose Kassouf, bibliothécaire à la MJC de Zouk Mikael, anime le jeu avec passion.

***pangere, pagina, pagus, pactum, pax:*  
les mots d'une même famille pour la culture et la paix...**

Formé sur la racine indoeuropéenne \*pag-/pak- (cf. grec πηγυμι), le verbe latin *pangere* possède un champ sémantique étendu.

Au sens propre, il signifie: ficher, enfoncer (un clou), planter (des arbres, de la vigne).

Au sens figuré, il signifie: fixer, établir solidement (des bornes, des frontières, des lois); à partir du sens de «graver des lettres dans la cire», il comportera également les sens suivants: écrire, composer, chanter, célébrer, louer. Et pour finir: conclure (une trêve, un traité, la paix...).

Les dérivés de ce verbe sont nombreux. En voici quelques-uns:

- *pagus*: un nom masculin qui désigne une borne fichée en terre et, à partir de là, un territoire rural délimité par des bornes, un district. En bas latin apparaîtra l'adjectif *pagensis* dont proviendront les mots **pays** et **paysage**.
- *pagina*: ce nom féminin désigne d'abord la partie interne du papyrus découpée en feuillets, puis une colonne d'écriture, une **page**; il est également utilisé pour désigner une treille ou une subdivision rectangulaire d'un vignoble.
- *pactum*: ce nom neutre désigne un **pacte** ou une convention.
- *pax*: un nom féminin qui désigne le fait de passer une convention entre deux parties belligérantes et sera à l'origine du mot **paix**.

**Sources**

Ernout, A. & Meillet, A. (\*2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck.  
Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette.  
Glare, P. G. W. [Ed.] (2009, 1982). *Oxford Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.

sémantique étonnamment riche. Donnés à lire ensemble, la page (*pagina*) et le pays/paysage (*pagus*) militent ainsi pour une *vie stable* fondée sur la *culture* - au sens propre et figuré.

Puissent les Libanais conjuguer leurs destins en cultivant ensemble l'amour de la vie et la paix.

**Notes**

<sup>1</sup> Depuis le mois d'août 2003, les enseignants du canton de Vaud peuvent solliciter auprès de leur employeur un congé sabbatique en vue d'un ressourcement personnel ou d'un perfectionnement professionnel. La décision d'octroi du congé est prise par un comité ad hoc sur la base d'un dossier présenté au préalable par le candidat (pour en savoir plus: <http://www.vd.ch/index.php?id=5368>).

<sup>2</sup> Pour en savoir plus sur Zouk Mikael et sa Maison des Jeunes et de la Culture: <http://www.zoukmikael.gov.lb/> et <http://ycczouk.wordpress.com/>.

<sup>3</sup> Le français a été introduit au Liban, bien avant le Mandat français de 1920, par des missions religieuses qui ont créé des écoles dans lesquelles le français était une langue d'enseignement à côté de l'arabe.

<sup>4</sup> L'effectif moyen d'une classe au Liban correspond à 35-40 élèves; il est judicieux de le fractionner pour assurer un bon déroulement de la visite.

<sup>5</sup> Le site <http://www.swissworld.org/fr/switzerland/ressources/> propose par exemple de découvrir les quatre langues de la Suisse à travers de nombreux dialectes.

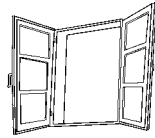
<sup>6</sup> Des extraits de recueils poétiques de Luisa Famos et Rut Plouda pour le domaine rhéto-romanche, d'Alberto Nessi, Aurelio Buletti, Giorgio Orelli et Fabio Pusterla pour la suisse italienne tandis que la poésie alémanique est représentée par Erika Burkart, Kurt Marti et Klaus Merz.

<sup>7</sup> Tiré de l'excellente anthologie parue en 2005: *La Poésie en Suisse romande depuis Blaise Cendrars*, présentée par Marion Graf et José-Flore Tappy. Paris: Seghers.

<sup>8</sup> Pour en savoir plus sur les activités de la Mission culturelle française au Liban: <http://www.ccf-liban.org/>

**Laurent Paratte**

est maître secondaire au collège C.F. Ramuz à Lausanne. Il a obtenu en 1995 un Master ès lettres à l'Université de Lausanne. Il enseigne actuellement le français, l'histoire, la géographie, l'histoire biblique et le grec ancien. Marié à une Libanaise, il a effectué plusieurs séjours au Liban entre 2003 et 2010.



Dieter Wolff  
Wuppertal

# Differenzierung – Individualisierung – Förderung

## Überlegungen zu einem integrierten Differenzierungskonzept für den Fremdsprachenunterricht\*

*Im Rahmen der jährlichen Versammlung des Forums Fremdsprachen Schweiz fand am 7. November 2010 an der Pädagogischen Hochschule Lausanne eine Tagung zum Thema Fremdsprachenunterricht in heterogenen Klassen statt. Ziel dieser Tagung war es, aufgrund von zwei zen-*

*tralen Referaten eine erste Bilanz über den Wissensstand und die Problematik eines mehrsprachigen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu ziehen. Wir publizieren hier den ersten Vortrag; das zweite Referat folgt in der nächsten Ausgabe.*

*Le classi eterogenee sono ormai da tempo parte della quotidianità insegnante. Per il docente affrontarle non è cosa né facile né evidente. Necessari sono strumenti didattici concreti, ma anche una riflessione sul problema come tale e sul modo con cui lo si percepisce e si cerca di venirne a capo. Questo è proprio ciò che ci propone l'autore nel contributo, muovendo dalla constatazione che l'immaginario dell'insegnante tende a poggiare su una rappresentazione ideale dell'allievo medio a cui più o meno inconsapevolmente si riferisce nel suo lavoro. Ora, ammesso che sia mai esistito, questo allievo ideale non frequenta più le nostre classi che sono popolate invece da individui con caratteristiche, qualità e capacità diverse. I concetti di differenziazione, individualizzazione e sostegno individuale fanno parte del repertorio sviluppatosi negli ultimi anni per cercare di capire e di affrontare la nuova realtà. L'autore li discute in un'ottica integrativa per approdare ad una nuova visione dell'insegnamento delle lingue.*

### 1. Einleitung

Der deutsche Pädagoge Andreas Helmke hat einmal davon gesprochen, dass das Unterrichtsgeschehen in unseren öffentlichen Schulen um einen - von ihm so genannten - „imaginären Durchschnittsschüler“ kreise (Helmke, 2008). Das Lernverhalten von Schülern in einer Klasse, so sagt er, würde von den meisten Lehrpersonen immer global auf der Basis dieser imaginären Norm, die von niemandem je festgelegt wurde, und nicht vor dem Hintergrund der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler gesehen und bewertet. Deshalb sei Schule in hohem Maße ineffizient und trage nicht dazu bei, das tatsächliche Potenzial der Lernenden zu nutzen. Aus diesen Aussagen von Helmke lässt sich etwas ableiten, was für diesen Beitrag von Bedeutung ist, nämlich, dass es eigentlich keine homogenen Schulklassen gibt, dass jedes Klassenzimmer vielmehr von Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bevölkert wird. Und gleichzeitig lässt sich daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass dieser nicht existierende imaginäre Durchschnittsschüler nicht Leitbild der Lehrpersonen bleiben darf. Der Glaube an die angeblich homogenen Klassen und daraus abgeleitet natürlich an den klassischen Frontalunterricht kann den individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht gerecht werden und

verunmöglicht Individualisierung und Förderung, die als Leitkonzepte einer modernen Pädagogik gelten sollten (vgl. hierzu auch Wolff, 2010).

Nicht nur Helmke, sondern auch andere Pädagogen und Fachdidaktiker haben sich darüber Gedanken gemacht, wie man hier Abhilfe schaffen kann. Einige haben grundsätzlich geäußert, dass die Schule als Institution und die individuellen Fähigkeiten eines Lernenden miteinander vereinbar sind und haben dafür plädiert, die Schule einfach abzuschaffen (*de-schooling society*). Andere, und zu diesen gehören nicht nur Helmke, sondern eine Reihe weiterer führender Pädagogen, argumentieren eher dafür, den Lernraum Schule so umzugestalten, dass die Förderung des individuellen Lernens möglich wird. In diesem Zusammenhang wird seit langer Zeit der Terminus Differenzierung gebraucht. Differenzierung, Individualisierung und darauf aufbauend Förderung, das sind die Konzepte, deren Realisierung dazu beitragen soll, das schulische Lernen erfolgreicher zu gestalten.

In meinem Beitrag geht es mir darum zu zeigen, dass Differenzierung, Individualisierung und Förderung Konzepte im modernen Fremdsprachenunterricht sind, die in engem Zusammenhang zueinander stehen und dann positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Lernenden haben können, wenn man sie integriert und

als eine Einheit versteht. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass heterogene Klassen im Schulalltag die Regel sind.

## 2. Zur Begründung von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass nicht nur in meinem Verständnis der Begriff „heterogen“ eigentlich allen schulischen Lerngemeinschaften zukommen sollte. Denn jeder Lerner muss als ein einzigartiges „Exemplar“ verstanden werden, das auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen zurückgreift, die durch Umwelt und Anlagen gespeist werden. Ein solcher Zugang schließt auch Lerner mit motorischen, anderen physischen, aber auch psychischen Behinderungen ein, weil solche Merkmale auch als Lernermerkmale verstanden werden sollten. Damit wird aber der Begriff „heterogen“ eigentlich überflüssig, denn wenn alle Lerner verschieden sind, dann sind auch alle Schulklassen heterogen, und es muss generell darüber nachgedacht werden, wie man mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden in den verschiedenen Klassen umgehen kann.

Ein solches Verständnis von der Einzigartigkeit jedes Lerners führt grundsätzlich auch zu einem Wegfall der Dichotomie von stark und schwach, d.h. es gibt dann keine starken oder schwachen Lerner, sondern Lerner mit verschiedenen Lernvoraussetzungen, die in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils anders reagieren und zu verschiedenen Lernergebnissen gelangen. Wenn wir als Lehrende bewirken wollen, dass die Lernergebnisse des einzelnen Lerners optimal seine Lernvoraussetzungen widerspiegeln (wir können nicht erwarten, dass sie genau die Lernziele erreichen, die wir für sie gesetzt haben), dann müssen wir die individuellen Lernermerkmale durch unterrichtliche Maßnahmen beeinflus-

sen. Dies ist allerdings in herkömmlichen Lernumgebungen nicht möglich, denn das würde bedeuten, dass jede Lehrkraft mit jedem einzelnen Schüler und seinen Anlagen und Merkmalen vertraut ist. Individuelle Förderung kann nur dann funktionieren, wenn die traditionellen Lernumgebungen modifiziert werden und der Lernende mit in den Förderprozess einbezogen

Alter und Entwicklung, Geschlecht	Vorerfahrungen und Vorkenntnisse
Interkulturelle Erfahrungen	Arbeitshaltung und Interessen (Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit)
Sozialer Hintergrund (Familie/Elternhaus)	Disziplin
Muttersprachliche Kompetenz bzw. Kompetenz in der Schulsprache (z.B. bei Kindern mit Migrationshintergrund)	Soziale Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern
Intellektuelles Leistungsvermögen (Fähigkeiten, Lerntempo, Gedächtnis)	

wird, ihn aktiv mitgestalten kann. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der „natürlichen“ Differenzierung genannt.

Werfen wir nun einen Blick auf die möglichen individuellen Lernvoraussetzungen, wie sie in der Literatur zum Thema genannt werden. Die auf der Basis der Überlegungen von Haß (2006) in den „Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“ entwickelte Aufteilung erscheint für unsere Zwecke praktikabel (vgl. Moderationsmodul 10: Individuelle Förderung, 2008). Die Autoren unterscheiden vier unterschiedliche Gruppen von Lernvoraussetzungen:

- Allgemeine Lernvoraussetzungen
- Entwicklungspsychologische Stufen
- Unterschiedliche Intelligenztypen
- Unterschiedliche Lernertypen

Auch in dieser Einteilung findet sich die bekannte Trennung in *nurture* und *nature* wieder, d.h. in Lernvoraussetzungen, die der Umwelt geschuldet

sind, und in Lernvoraussetzungen, die etwas mit individuellen Anlagen zu tun haben. Ich möchte an dieser Stelle auf den Begriff „Begabung“ verzichten, der in seiner schillernden Uneindeutigkeit zu vielen häufig ideologisch motivierten Diskussionen geführt hat. Die allgemeinen Lernvoraussetzungen werden von Haß (2006) folgendermaßen unterteilt:

Eindeutig umweltbedingte Lernvoraussetzungen sind der soziale Hintergrund, d.h. die Familie und das Elternhaus, die interkulturellen Erfahrungen, die Sprachkompetenz, die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse sowie zum Teil auch die sozialen Fähigkeiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern. Sie sind aufs engste miteinander verknüpft, insbesondere der soziale Hintergrund und die Sprachkompetenz. Letztere steht seit geraumer Zeit im Mittelpunkt vieler Debatten. Untersuchungen in den letzten Jahren (z.B. FÖRMiG, 2007) haben gezeigt, dass die Probleme, die Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule haben, häufig auf die mangelnde Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache (d.h. der Mehrheitsprache) zurückzuführen sind (vgl. auch Pieper, Vollmer & Thürmann, 2010).

Auch Arbeitshaltungen und Interessen, sowie die sozialen Fähigkeiten im Umgang mit anderen sind in hohem Maße umweltbedingt, d.h. sie werden im

Elternhaus und in der Schule erworben. Es kann hier allerdings davon ausgegangen werden, dass es Lerner gibt, die in stärkerem Maße extrovertierte Persönlichkeiten sind und deshalb diese Fähigkeiten und Fertigkeiten leichter erwerben. Das intellektuelle Leistungsvermögen ist wahrscheinlich zum größeren Teil anlage- und zum geringeren Teil umweltbedingt.

Für die entwicklungspsychologischen Stufen bezieht sich die nordrhein-westfälische Arbeitsgruppe auf die Arbeiten von Oerter und Montada (2002). Diese Autoren verweisen darauf, dass die Stufen für die Art der Aneignung und Verarbeitung des komplexen Systems Sprache von großer Bedeutung sind. Die von Piaget modellierte Stufung der geistigen Entwicklung des Kindes lässt erwarten, dass Kinder in der so genannten konkret-operationalen Phase Sprache anders lernen als in der prä-operationalen Phase. In ersterer sind die Fähigkeiten des Segmentierens und Klassifizierens stärker entwickelt und ermöglichen deshalb andere Lernprozesse als in der prä-operationalen Phase. Die entwicklungspsychologisch bedingten Lernvoraussetzungen können in einer Klasse, insbesondere in der Grundschule, unterschiedlich geartet sein, weil die jeweilige Stufe nicht von allen gleichzeitig erreicht wird.

Zu den unterschiedlichen Intelligenztypen soll hier nur wenig gesagt werden. Schon 1994 hat Armstrong eine Liste von acht multiplen Intelligenztypen vorgelegt:

Linguistic intelligence	Logical-mathematical intelligence
Spatial (visual) intelligence	Bodily-kinesthetic intelligence
Musical intelligence	Interpersonal intelligence
Intrapersonal intelligence	Naturalist intelligence

Diese Intelligenztypen kommen bei jedem Menschen in unterschiedlicher Ausprägung vor und beeinflussen als

Lernvoraussetzungen das Lernverhalten jedes Einzelnen.

Schließlich bleiben die unterschiedlichen Lernertypen als Lernvoraussetzungen. Ich möchte hier – unkommentiert – eine Liste von Hans-Eberhard Piepho (undatiert) vorstellen, die bereits auf das Fremdsprachenlernen fokussiert:

- \_\_\_\_\_
- Visuell wache Kinder
- \_\_\_\_\_
- Auditiv sensible Kinder
- \_\_\_\_\_
- Haptisch aufgeschlossene Kinder
- \_\_\_\_\_
- Datensammler (Lernstil)
- \_\_\_\_\_
- Regellerner (Lernstil)
- \_\_\_\_\_
- Konzeptlerner (Lernstil)
- \_\_\_\_\_
- Sprachlich gehemmte Lerner

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass unter Lernvoraussetzungen auch solche eingeschlossen werden sollten, die gemeinhin Lernern mit besonderen Bedürfnissen zugeordnet werden. Dies erklärt sich allein schon daraus, dass in Europa in zunehmendem Maße versucht wird, diese Kinder in Regelklassen zu integrieren. In diesem Zusammenhang darf ich auf den Bericht der Europäischen Kommission mit dem Titel „Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages“ aus dem Jahre 2004 verweisen, der einen Überblick über die am häufigsten vorgefundenen Beeinträchtigungen gibt und zeigt, in welchen europäischen Ländern die

Förderung dieser Kinder am weitesten fortgeschritten ist. Es leuchtet ein, dass Kinder mit be-

sonderen Bedürfnissen eine besondere Förderung benötigen, die allerdings auch in Regelklassen möglich ist. Unter dem Stichwort „Inklusion“ fordert eine Konvention der Vereinten Nationen, die auch von den meisten europäischen Ländern unterzeichnet wurde, den gemeinsamen Unterricht für alle Kinder in Regelklassen (cf. United Nations Convention, New York 2003-2004)

Die gerade vorgestellten Kategorien verschiedener Lernvoraussetzungen machen deutlich, dass jeder einzelne Lerner auf unterschiedliche „Bündel“ von Lernvoraussetzungen zurückgreift, wenn er Lernprozesse gestaltet. Lernprozesse sind individuell verschieden und führen zu unterschiedlichen Lernergebnissen. Diese Verschiedenartigkeit der einzelnen Lerner und ihrer Voraussetzungen greift natürlich auch beim Erwerb einer Fremdsprache. Alle vier Gruppen von Lernvoraussetzungen können den fremdsprachlichen Lernprozess entweder positiv oder negativ beeinflussen.

Aus diesen Überlegungen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Unterricht nur dann wirklich erfolgreich sein kann, wenn man ihn dergestalt individualisiert, dass alle Lerner ihren Lernvoraussetzungen entsprechende Lernumgebungen vorfinden und ihre Lernprozesse optimal einsetzen können. Das bedeutet: breit gefächerte Lernangebote, Öffnung des Unterrichts und Unterstützung zur Selbstförderung, d.h. Anbahnung von Lernerautonomie sind erforderlich, um den Lernenden dabei zu helfen, ihr Lernen optimal zu gestalten. Dann verschwindet der imaginäre, durchschnittlichen Normvorstellungen entsprechende Schüler und macht dem realen, individuellen Schüler Platz, der, wenn seine Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, am besten lernen kann.



### 3. Differenzierung: Definition und Differenzierungsmöglichkeiten

Differenzierung ist ein pädagogisches Konzept, das sich bereits in der bildungspolitischen Diskussion der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts findet und die Debatte um die Gestaltung eines guten Schulsystems zumindest in Deutschland bis heute begleitet. In den sechziger Jahren wurden vor allem unter dem Eindruck einer bis zur Polemik reichenden Diskussion um den Einfluss von Umwelt und Anlagen auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit Modelle von Schule entwickelt, die eine chancengleiche Erziehung aller Kinder und Jugendlichen erreichen sollten. Die britischen *comprehensive schools*, die durch ihr *streaming system* bewirken sollten, dass alle Lernenden in jedem Fach die für sie persönlich am besten geeignete Lernumgebung vorfinden, sind ein typisches Beispiel für frühe Differenzierungsformen. Allerdings waren es allein die Lehrkräfte, die Differenzierungsmaßnahmen vornahmen und die Schüler in die jeweils ihrer Meinung nach optimale Lernumgebung steuerten. Auch die Gesamtschule in Deutschland war in ihrer frühen Form durch die Auflösung der Klassenverbände und die

Zusammenführung von Lernenden zu interessengeleiteten Lerngruppen gekennzeichnet. In der Fachdiskussion spricht man hier von **äußerer Differenzierung**, d.h. der organisatorischen Trennung bzw. Aufteilung von Klassen in „homogene“ Lerngruppen. Heute ist die äußere Differenzierung in den Hintergrund getreten: Dies geschah weitgehend unter dem Einfluss der andauernden Diskussion um die Vorteile der gemeinsamen Erziehung unterschiedlich begabter Schüler über einen möglichst langen Zeitraum. In Deutschland wird diese Diskussion zurzeit sehr engagiert geführt und scheint zu bildungspolitischen Veränderungen von großer Tragweite zu führen. In gewisser Weise kann man sagen, dass das in Deutschland zum Teil noch bestehende dreigliedrige Schulsystem eine Form von äußerer Differenzierung darstellt.

In der **inneren** oder **Binnendifferenzierung** bleibt die Lerngruppe als Ganzes bestehen: Durch pädagogische oder didaktische Maßnahmen wird versucht, der Individualität der Lernenden gerecht zu werden. Auf diese Form von Differenzierung wird heute gemeinhin abgehoben, wenn man von Differenzierungsmaßnahmen spricht. Gemeinhin wird zwischen vier verschiedenen Formen von Differenzierungsmaßnahmen unterschieden (vgl. z.B. Böttger, 2005, der allerdings fünf Maßnahmen vorschlägt, von denen zwei nicht unbedingt trennscharf sind):

#### (1) **Quantitative Differenzierung:**

Hier geht es darum, die einzelnen Schülerinnen und Schüler von der Quantität (Arbeitsmenge, Stoffumfang) der gestellten Aufgaben her unterschiedlich einzubinden. So kann die Anzahl von Übungen für einzelne Teilgruppen oder Einzelschüler variiert werden; es können z.B. Zusatzaufgaben gestellt werden für Schüler, die mit dem üblichen Arbeitspensum schneller fertig werden. Die quantitative Differenzierung ist

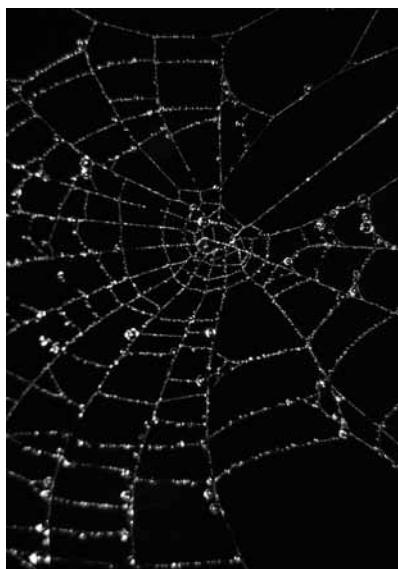
die Form der Differenzierung, mit der die Lehrkräfte am besten vertraut sind. Sie findet sich auch in den meisten fremdsprachlichen Lehrwerken, in welchen markiert wird, welche Texte oder Übungen von allen durchgearbeitet werden bzw. welche einzelnen Lernergruppen vorbehalten bleiben sollten. Quantitative Differenzierungsmaßnahmen sind in der Praxis in hohem Maße lehrergesteuert, d.h. die Lehrkraft legt fest, welche Übungen oder Zusatzaufgaben von wem gemacht werden sollen.

#### (2) **Qualitative Differenzierung:**

Die Differenzierung in verschiedenen Lerngruppen oder Einzeller erfolgt nach unterschiedlichen Übungstypen, deren Niveau schwieriger oder leichter sein kann. Dadurch kann z.B. die Suche nach individuellen Lernwegen gefördert werden. Auch das Bearbeiten differenzierter Hausaufgaben ist eine Form von qualitativer Differenzierung. Die qualitative Differenzierung ist meist als ein lehrergesteuertes Verfahren verstanden; die Lernenden lassen sich aber durchaus einbinden.

#### (3) **Differenzierung nach Unterrichtsformen:**

Diese Art der Differenzierung findet ihren Platz vor allem in modernen Unterrichtsansätzen, in welchen die verschiedenen möglichen Sozialformen eine wichtige Rolle spielen. Die Differenzierung bezieht sich auf die selbstständige Wahl der eigenen Arbeitsweisen, der Arbeitsmittel und der benötigten Arbeitszeit. Auch hier kann die Lehrkraft die Differenzierungsmaßnahme selbst durchführen; aber gerade bei diesem Differenzierungsverfahren sollten die Schüler stärker eingebunden werden, um ihren eigenen Lernstil zu entdecken und zu entscheiden, wie sie am besten mit den gestellten Aufgaben zurechtkommen. Differenzierung



nach Unterrichtsformen kann nur dann wirkungsvoll sein, wenn verschiedene Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit, Projektarbeit) im Unterricht erprobt werden. Alle Formen von handlungsorientiertem Unterricht lassen solche Differenzierungen zu.

(4) **Differenzierung durch variablen Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln:**

Diese recht alte Form der Differenzierung bezieht sich auf die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Den Schülern werden Arbeitsmittel und Medien zur Verfügung gestellt, die ihnen, allein schon weil unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen werden, verschiedene Zugänge zu Unterrichtsstoffen ermöglichen. Die Differenzierung wird meist vom Lehrmittel vorgegeben; sie kann aber auch durch den Lehrer gesteuert werden oder vom Schüler selbst vorgenommen werden.

**4. Öffnung von Unterricht und Lernerautonomie**

Aus den bisherigen Überlegungen sollte hervorgegangen sein, dass Differenzierung im herkömmlichen Unterricht ein schwieriges Unterfangen ist. Die Lehrkraft übernimmt bei den wichtigsten Verfahren gemeinhin die Entscheidungsbefugnis; das bedeutet aber, dass sie auch die alleinige Verantwortung für die jeweilige Differenzierungsmaßnahme hat. Es ist aber nicht möglich, alle Schüler einer Klasse so gut zu kennen, dass man dem Einzelnen, ohne zu irren, optimale Differenzierungsmaßnahmen zuweisen kann. Deshalb ist es erforderlich, den Schüler an der Differenzierung zu beteiligen, ihn seine Stärken und Schwächen selbstständig erkennen zu lassen und ihn zunehmend selbstständig zu machen. Wenn man Differenzierung so versteht, dann hat es etwas mit Selbstverantwortung und Autonomie zu tun und stellt ein Erziehungsziel

dar, das mit dem bildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens aufs engste verbunden ist. Das Stichwort: „natürliche“ Differenzierung wurde schon genannt.

Ein solcher Ansatz erfordert zweierlei: Zum einen lässt sich eine so verstandene Differenzierung nicht in herkömmliche, geschlossene Unterrichtsformen integrieren – offenere Formen des Unterrichtens sind erforderlich, zum anderen ist es notwendig, den Lernenden Hilfestellung bei ihren individuellen Differenzierungsmaßnahmen zu geben – dies gehört zu den Verfahren, die von der *learning-how-to-learn* Bewegung in den Mittelpunkt gerückt wurden.

Nach Timm (1998:13) lässt sich Unterricht zumindest auf zwei Ebenen öffnen:

- a. Inhaltliche und institutionelle Öffnung: Der Unterricht ermöglicht es den Schülern, auch ihre Schul- und Klassensituation als offene, nicht institutionell festgelegte Lebenswelt zu sehen.
- b. Curriculare und methodische Öffnung: Der Unterricht fördert Schülerinitiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung (Wochenpläne). Auf diese Weise ermöglicht er Prozesse der Selbsterkundung und Selbsterfahrung und fördert so die schülerseitige „Selbstorganisation“ der Lernprozesse.

Die unter Federführung von Hans Brügelmann entwickelten Implementierungsmaterialien zum Lehrplan Englisch in NRW aus dem Jahre 2008 unterscheiden konkreter vier **Öffnungsmöglichkeiten:**

- (1) Methodisch-organisatorische Öffnung:  
Die Kinder arbeiten zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich z.B. durch:
  - die Wahl der für sie geeigneten Hilfen zur Bewältigung einer Aufgabe

- das Treffen eigener Entscheidungen bzgl. der Darstellungsform
- das Nutzen von unterschiedlichen Nachschlagemöglichkeiten
- die individuelle Wahl der Lernwege
- die Dokumentation der Lernwege und Ergebnisse

- (2) Inhaltliche/didaktische Öffnung:
  - Auswahl der sprachlichen Mittel durch die Kinder nach Interesse und Neigung über das vorgegeben Sprachmaterial hinaus
  - Auswahl der Medien, z.B. Nutzung authentischer Bücher zum eigenständigen Erschließen
  - Auswahl der konkreten Kommunikationssituation innerhalb eines Themenkomplexes
- (3) Pädagogische/politische Öffnung:
  - Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, Auswahl der Sozialform
  - Selbstständigkeit, z.B. Selbstkontrolle, Partnerkontrolle, Portfolioarbeit
- (4) Öffnung nach außen:
  - Muttersprachler in den Unterricht einladen
  - Partnerschaften über Mail-Kontakte

Zu den offenen Lernformen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, gehören die folgenden:

- **Lernen an Stationen:** Phase der zeitgleichen Bearbeitung von Aufgabenzusammenstellungen
- **Werkstattunterricht:** Angebotsauswahl mit stark handlungsorientiertem Charakter. Experten- oder Tutorenfunktion von Schülern für einzelne Aufgaben
- **Projektunterricht und Projektarbeit:** Komplexe, vielschrittige Vorhaben oder Themenerarbeitungen mit handlungsorientiertem Charakter und vielfältigen, offenen Aufgaben

- **Wochenplanarbeit:** Die Aufgaben einer Woche werden durch einen Arbeitsplan festgelegt. Die Schüler sind frei in der Reihenfolge der Bearbeitung.
- **Freiarbeit:** Den Lernenden wird ein abgesteckter Zeitrahmen eingeräumt, innerhalb dessen sie aus den durch die Lehrkraft aufbereiteten Materialien und Aufgabenstellungen auswählen können. Reihenform und Dauer der Bearbeitung, die Sozialform und die Lernwege können selbst bestimmt werden.

Lernerautonomie ist die offene Lernform *par excellence*; sie erlaubt eine Gestaltung von Unterricht, welche der Eigendifferenzierung der Lernenden besonders viel Raum gibt. Lernerautonomie taucht als didaktisches Konzept schon seit geraumer Zeit in der pädagogischen Literatur auf. Der Begriff definiert sich als ein fachdidaktischer Ansatz, der vor allem im Fremdsprachenunterricht praktiziert wird und u.a. mit den Namen Little (1991) und Dam (1995) verbunden ist. Unter Lernerautonomie versteht man allgemein die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, d.h. die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenen Lernprozess, die Fähigkeit, Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken selbstständig auszuwählen und zu gebrauchen, sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung und zur Dokumentation des Lernprozesses. In welcher Form auch immer man die Entwicklung von Lernerautonomie im Unterricht praktiziert, im Vordergrund stehen Sozialformen wie Gruppen- oder Paararbeit: Schülergruppen arbeiten weitgehend selbstständig unter Hilfestellung der Lehrkraft an vorher gemeinsam ausgehandelten Themen. Am Ende von Unterrichtszyklen einer bestimmten Länge tragen die Kleingruppen die Ergebnisse ihrer jeweiligen Arbeit im Plenum vor. Die gemeinsame Arbeit in den Kleingruppen, an welchen alle Schüler aktiv beteiligt sind, fördert die

Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, die es wiederum ermöglicht, selbstständige Differenzierungsprozesse auszulösen. Im Kontext lernerautonomer Verfahren wird die Öffnung von Unterricht maximal ausgereizt (vgl. Wolff, 2008).

### 5. Fazit und abschließende Bemerkungen

Ich komme zum Abschluss meiner Überlegungen. Mein Ausgangspunkt war, dass es eigentlich nur heterogene Schulklassen gibt und dass jeder Lernende eine unterschiedliche Lernausstattung hat, die zum Teil auf seinen Anlagen, zum Teil auf der Umwelt basiert. Um diese Lernausstattung optimal zu nutzen, ist es erforderlich, jeden Lernenden individuell zu fördern. Dies wiederum ist nur möglich, wenn man die Lernenden hinsichtlich ihrer individuellen Lernausstattung differenziert.

Es sollte kein Zweifel daran bestehen, dass es vor allem die offenen Unterrichtsformen sind, welche eine wirklich effiziente Differenzierung – also eine natürliche Differenzierung – ermöglichen. Eine Differenzierung durch die Lehrkraft ist weniger wirkungsvoll, weil sie den individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht optimal Rechnung tragen kann. Offene Unterrichtsformen, insbesondere in ihrer überzeugendsten Form, der Lernerautonomie, ermöglichen eine natürliche Differenzierung, die den Lernenden seine Stärken und Schwächen erkennen und gleichzeitig sein Interesse an den eigenen Lernprozessen wachsen lässt.

### Anmerkung

\* Ich möchte mich ganz herzlich bei der Arbeitsgruppe 'Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW' bedanken, für die ich beratend tätig war und der ich wertvolle Anregungen bei der Abfassung dieses Beitrags verdanke.

### Bibliographische Angaben

- Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria (Vermont): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Böttger, H. (2005): *Englisch lernen in der Grundschule. Studienband*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 1*: (BLK Projekt) Hamburg.
- Dam, L. (1995): *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Haß, F. (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (2008): Weg vom Durchschnittsschüler. *Schulblatt des Kantons Zürich* 3, 8-9.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Marsh, D. (ed.) (2004): *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages*. Publication of the European Union.
- Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen (2008). *Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule: Individuelle Förderung*. Detmold: Bezirksregierung.
- Oertner, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Mannheim: Beltz.
- Pieper, I., Vollmer, H. & Thürmann, E. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe Policy Division.
- Timm, J.-P. (1998). Entscheidungsfelder des Englischunterrichts. In Timm, J.-P. (ed.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts* (pp. 7-14). Berlin: Cornelsen.
- United Nations Convention (2003-2004). *Full Participation and Equality*, New York: United Nations.
- Wolff, D. (2008). Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In Arntz, R. & Kühn, B. (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (pp. 18-32). Bochum, AKS-Verlag.
- Wolff, D. (2010). Individuelle Lernermerkmale und institutionalisierter Fremdsprachenunterricht. Ein unlösbarer Konflikt? In Berndt, E. & Kleppin, K., *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie – Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (pp. 291-306). Frankfurt am Main: Peter Lang.

### Dieter Wolff

ist Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung an der Bergischen Universität Wuppertal.



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

*In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.*

**Metry, A., Steiner, E., & Ritz, T. (Eds.). (2009). *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: HEP Verlag. CHF 42.00 | EUR 28.00 | ISBN 978-3-03905-500-5**



Der Titel des hier rezensierten Sammelband erinnert an ein beinahe gleichzeitig erschienenes Buch (Hutterli/Zappatore/Stotz 2008), inhaltlich bietet

der von A. Metry, E. Steiner und T. Ritz herausgegebene Band jedoch etwas anderes: Es handelt sich um die Sammlung der Beiträge des 4. PH-Forums vom 27.4.2007 in Brig und daher um Einzelbeiträge, die Einblicke in aktuelle Diskussionen zum schulischen Fremdsprachenunterricht (FU) in der Schweiz erlauben. Dem Vorwort und einem einleitenden Abschnitt folgen fünf Sektionen, die „wissenschaftliche Grundlagen“, Aspekte der „Fremdsprachendidaktik“, das „Labor Wallis“, das „Curriculum“ und schliesslich die „Bildungspolitische Diskussion“ beleuchten.

Der Abschnitt „Zum Einstieg“ bietet zwei Beiträge, die in grossen Zügen Trends der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik nachzeichnen. Lorenz Wepf beschreibt in seinem Beitrag den Weg vom „Pauken zum lustvollen Lernen“ und skizziert mit zahlreichen Illustrationen aus Lehrwerken die Bewegung des Fremdsprachenunterrichts zu einer kommunikativen Didaktik nach, während Christine le Pape Racine „Mut zu Mehrsprachigkeit“ in der Schule machen will und für frühen Fremdsprachenunterricht plädiert. Der folgende theoretische Teil erläutert das in diesen ersten beiden Beiträgen skizzierte im wissenschaftlichen Kontext. Iwar Werlen gelingt es auf wenig Raum die Zusammenhänge zwischen

Erstspracherwerb und schulischem Fremdsprachenlernen im Kontext der Forschung darzustellen und dabei wichtige Konzepte auf ihre Relevanz für den Unterricht zu befragen. Alain Metry beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen und kehrt besonders die Rolle der Reflexion über Sprache und Sprachenlernen hervor. Am Ende seines Beitrags stellt er Jim Cummins' Konzepte BICS und CALP vor und diskutiert deren Aussagekraft zur Erklärung für Erfolg und Misserfolg des FU. Die theoretischen Grundlagen des FU können natürlich auf den ersten 80 Seiten eines Sammelbandes nicht ausführlich behandelt werden, es gelingt jedoch ein Einblick in wichtige Teilbereiche. Eine Vertiefung hätte sich der Rezensent noch im Bereich der Diskussion der problematischen Dimensionen gewünscht: der Frage nach der Rolle der Bildungssprache und/oder Textkompetenz, der Herkunftssprachen und der sozioökonomischen Dimension des FU.

Der nun folgende Teil zur Fremdsprachendidaktik enthält vier Beiträge, die sich mit verschiedenen Aspekten der integrativen Sprachdidaktik beschäftigen. In ihrer Nachlese zu einem didaktischen Atelier zum Thema „Integriertes Sprachenlernen“ formuliert Ida Bertschy sechs Überlegungen, die Widerstände und Konflikte im Bereich der Entwicklung dieses Konzeptes aus der Praxisperspektive pointiert auf den Punkt bringen. Andrea Haenni Hoti präsentiert in ihrem Beitrag positive Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Frühenglisch im Rahmen des NFP 56 (vgl. dazu auch *Babylonia* 2/2009) und konzentriert sich auf die mündlichen Interaktionsfähigkeit von PrimarschülerInnen im Englischen. Im Zentrum des Beitrags von Martin Müller steht die Präsentation von „Lingualevel“, einer Sammlung von Instrumenten

zur Beschreibung, Förderung und Einschätzung von Sprachkompetenzen von Lernenden der 6. bis 9. Schulstufe in den Fremdsprachen Französisch und Englisch. Guiseppe Mannos Beitrag schliesst diesen Teil ab und stellt die Tertiärsprachendidaktik („Französisch nach Englisch“) in den Mittelpunkt. Er präsentiert in einer gut lesbaren Zusammenfassung die Grundelemente dieses didaktischen Ansatzes und erläutert die Konzepte an Lehrwerken (*Explorers* und *Envol*) und einer ersten Untersuchung zur Auswirkung des Ansatzes auf Motivation und Einstellungen.

Unter dem Titel „Labor Wallis“ werden zwei konkrete Modelle vorgestellt, die Mehrsprachigkeit in die Ausbildung integrieren. Eddy Beney und Bernhard Schnidrig widmen in ihren Beitrag den Ergebnissen der Evaluierung des zweisprachigen Unterrichts an der Handelsmittelschule Siders, während Paul Ruppen und Edmund Steiner Erfahrungen mit dem Austauschmodell der Pädagogischen Hochschule Wallis darstellen. Neben den Ergebnissen der beiden Studien, die im ersten Fall deutlich positiver ausfallen als im zweiten, ist die Diskussion methodischer Fragen in den beiden Untersuchungen hervorzuheben. Diese erlauben einen Einblick in die mitunter komplexe Praxis angewandter Forschung und weisen auch auf die Schwierigkeiten hin, die eine Beantwortung scheinbar einfacher Fragen („Ist das Modell nun ein Erfolg oder nicht?“) aufwerfen können.

Den schlicht „Curriculum“ betitelten folgenden Abschnitt eröffnet ein kurzer Atelierbericht von Claudine Brohy, der schlaglichtartig die verschiedenen Anwendungsbereiche einer integrativen Didaktik beleuchtet. Die den Beitrag ergänzende Bibliographie bietet einen guten Einblick in die Diskussion. Rico Cathomas versucht unter



dem prägnanten Titel „Wer ist denn eigentlich überfordert?“ den häufig anzutreffenden Einwand, dass Kinder mit mehreren Sprachen überfordert sein könnten, zu entkräften. Der gut verständliche Beitrag argumentiert für eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit und enthält am Ende eine nützliche Liste von Gelingensbedingungen für eine solche Erziehung. In vielem ist das Gesagte sicher konsensfähig, in seinem Duktus hätte er besser in den ersten Abschnitt des Bandes gepasst, da es sich eher um einen Essay handelt, der im Text keine Bezüge zur Fachdiskussion herstellt, obwohl sich am Ende ein ausführliches Literaturverzeichnis findet. Das werden an diesen Fragen interessierte Leser/innen ein wenig bedauern. Antonie Hornung plädiert in ihrem Beitrag für mehrsprachige Textarbeit und erläutert das Konzept konkret an einem französisch-deutschen Textvergleich. Der Artikel zeigt, wie Wissensaktivierung (Textmuster), die Rolle der Imitation im Lernprozess und die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden Teil der Arbeit an Textkompetenz sind – unklar bleibt allein, warum der Beitrag unter „Curriculum“ zu finden ist. In einem letzten Teil geht es schliesslich um Fragen der Bildungspolitik und hier zeigt Peter Eyer überzeugend, wie wesentlich die Einbindung von Vertreter/innen der Praxis in bildungspolitische Entscheidungsfindung ist, indem er konkrete Probleme der Umsetzung des frühen FU zeigt und diskutiert. Marianne Mathier skizziert Entwicklungen in der Bildungspolitik des Kantons Wallis und den Ursprung des heute unter dem Namen „Passepartout“ bekannten Projekts zur integrierten Didaktik in den zweisprachigen Kantonen. Im Anhang findet sich ein kurzes Glossar, das Begriffe, die in den einzelnen Beiträgen verwendet werden, definiert und ein kurzes Literaturverzeichnis.

Das vorliegende Buch ist zwar kein „Ein Kurshandbuch zur interkulturellen Pädagogik“, wie auf der Verlags-homepage angekündigt, aber es ist ein

gelungener und lesenswerter Sammelband mit Fokus auf die Schweiz. Viele Artikel informieren wissenschaftlich und bildungspolitisch, manche stellen grosse Hoffnungen und Erwartungen in den Vordergrund, andere sind zurückhaltender und benennen Problembereiche. Insgesamt jedoch machen die Beiträge Lust, weiter zu lesen und die Entwicklungen zu einer integrativen Sprachendidaktik in der Schweiz zu verfolgen.

Ingo Thonhauser, Lausanne

#### Literatur

Huttlerli, S., Stotz, D., & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue. Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

\* **Christen, E., Glaser, E. & Friedli, M. (Hgs) (2010). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Frauenfeld: Huber Verlag.**



Der Kleine Sprachatlas der deutschen Schweiz zeigt anschaulich die Vielfalt der schweizerischen Dialektlandschaft und erzählt von der Geschichte und der Herkunft der Wörter. Wer hinter die grossen Unterschiede der Mundarten im kleinen Land sehen will oder wer sich über die sprachlichen Raffinessen der Ausdrücke etwa in den Berggebieten Graubündens, des Oberwallis, der Ostschweiz, des Baselbieter Juras, Deutsch-Freiburgs oder des Berner Oberlandes informieren will, dem bietet das neue Buch in seinem handlichen Format und seiner Bebilderung mit 120 farbigen Sprachkarten höchst informative und nicht selten auch überraschende Entdeckungen.

Wörterbücher, Sprachgeschichten

und Publikationen zu Sondersprachen und zu Dialekten haben in unserer Zeit nicht zufällig Konjunktur: Das grosse Interesse an Sprachen, am gesprochenen und geschriebenen Wort dokumentiert die emotionale Verbundenheit der Menschen mit dem Idiom ihrer Herkunft. In einer Gesellschaft, die noch nie so mobil war wie heute, gewinnt die Sprachlandschaft als eine Form von Identitätsfindung plötzlich ungemein an emotionaler Bedeutung. Waren Sprachatlanten bisher nur wenigen Spezialisten zugänglich, so werden Sprachinteressierte und Kulturgeschichtler, Dialektfreunde sowie eigentliche Sprach- und Kulturtouristen mit dem Kleinen Sprachatlas der deutschen Schweiz einen höchst aufschlussreichen und leicht lesbaren Führer durch die Deutschschweizer Mundarten an der Hand haben.

\* **PONS Wörterbuch der Jugendsprache 2011**



Will man sich die Lebendigkeit der Sprache vor Augen führen, dann lauscht man am Besten den Jugendlichen und ihren Kommunikationspraktiken zu. Dabei kann es gar ein schwieriges Unterfangen sein, überhaupt den Anschluss zu finden. Der Rhythmus der Veränderungen ist nämlich beeindruckend, genau so wie die Überraschungen. Hilfreich, um sich in dieser Welt zu orientieren, ist das (unzensurierte!) Wörterbuch der Jugendsprache, das von PONS neu aufgelegt wurde. Das bockt voll!



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue  
Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue  
Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts  
Associazun per la promoziun da l'instrucziun plurilingua en Svizra

## Jahresbericht 2009

APEPS-Jahrestagung an der PH FHNW in Solothurn: 15 Jahre APEPS

Seit 15 Jahren ist die APEPS im Bereich der Förderung des mehrsprachigen Unterrichts tätig und konnte im Jahr 2009 auf reiche Erfahrungen und Entwicklungen, an denen sie mitgewirkt hat, zurückschauen. An der Jahrestagung spannten Kunststudierende der FHNW und der Dozent Franco Supino in einer Performance «Die Gnade der Sprache» den Bogen zum Gründungstext der APEPS von Peter Bichsel «Es gibt nur eine Sprache» und zu Mehrsprachigkeit als wegweisendem Bildungskonzept des 21. Jahrhunderts. A cette occasion, nous avons fait traduire en français le discours de Peter Bichsel qu'il

avait tenu à Lucerne en 1994 («Il n'y a qu'une seule langue»); le texte se trouve sur notre site: <http://www.plurilingua.ch/userfiles/file/Confé-Bichsel1994DM.pdf>.

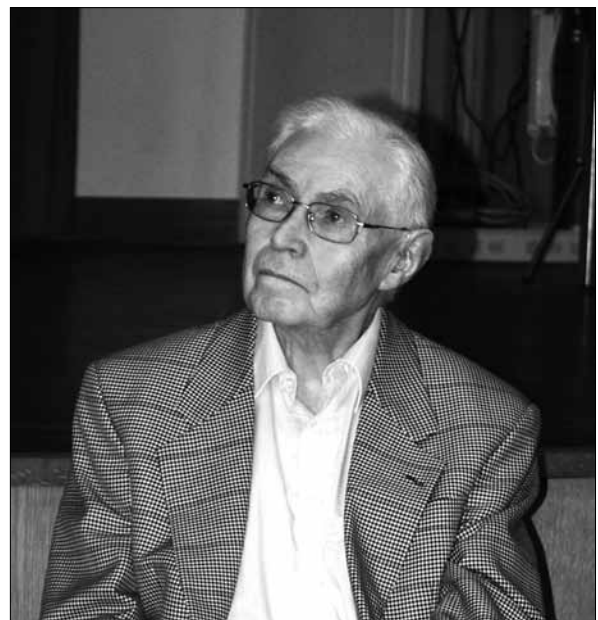
Die APEPS wirkt weiter in der ganzen Schweiz und über die Grenzen hinaus, „glokal“ wie auch der Schriftsteller und Journalist Hugo Lötscher sagte: lokal, national, international, global. Le Colloque a réuni plus de 80 personnes (des photos se trouvent sur notre site).

Le professeur Georges Lüdi a rendu hommage à Hans Weber, pour sa fidélité à *Babylonia* et ses «Curiosità linguistiche», pour l'intérêt qu'il sait, à

travers elles, éveiller en nous et le plurilinguisme qu'il contribue à illustrer. Le modèle d'enseignement bilingue du Haut Rhin – dans le cadre de la formation trinationale d'un master en plurilinguisme et d'une formation européenne des enseignant-e-s (Université Freiburg und Karlsruhe) – a été présenté par Gérald Schlemminger. Un autre accent a été mis sur les langues d'origine. La veille du colloque, les participant-e-s ont en effet pu assister à un cours de langue d'origine croate à Zuchwil, un cours qui est certes *porté* par la communauté croate, mais qui reste malheureusement peu intégré dans le curriculum de l'école primaire

Son regard diachronique de comparatiste sur des phénomènes linguistiques fait sans cesse découvrir au lecteur de nouvelles dimensions dans des mots et expressions courants. Ces voyages à travers le temps, l'espace, les cultures et les langues nous permettent de prendre conscience de réalités aujourd'hui insoupçonnées dans un mot espagnol et portugais comme «lindo» par exemple, dans lequel résonne du passé le champ sémantique de la loi (lex, legis, legge) et la signification «legitimo/autentico». Hans Weber démontre ces faits dans une écriture parfaitement plurilingue qui fait écho au contenu de ses rubriques.

*C'est avec beaucoup de plaisir et une grande joie que j'ai assisté à cet acte qui honorait M. Weber que je connais de longue date et que j'ai également eu le bonheur de lire et d'apprécier dans ses «trouvailles» linguistiques parues dans Babylonia. J'ai fait sa connaissance en tant que jeune enseignant en faisant partie de la «Commission des moyens audiovisuels» de la SSPES, qu'il avait mise sur orbite dans les années septante. Je me suis si bien plu dans cette ambiance tellement utile à la promotion de l'enseignement bi- et plurilingue que, lorsqu'il m'a offert de lui succéder à la présidence pour pouvoir se consacrer à d'autres tâches, je n'ai pas hésité malgré l'importante mission qui m'attendait en franchissant ce pas. La commission devenue «Commission langues vivantes» (CLV de la SSPES), a par la suite réuni à quatre*



*reprises entre 120 et 150 enseignants de six langues modernes, prodiguant leur savoir et leur savoir-faire dans la Suisse entière. Herrn Weber ist es also zu verdanken, dass der Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren namhafte Fortschritte verzeichnen konnte.*

*Lieber Hans, danke für alles! Yves Anderegg*

et dans la politique linguistique du canton. L'approche plus intégrative du canton de Zurich a été présentée par Selin Ondül (Volksschulamt des Kantons Zürich). Celle-ci prévoit notamment un travail en équipe entre l'enseignant L1 et L2.

Ida Bertschy (PH FHNW) et Claudine Brohy (UNIFR) ont présenté les possibilités d'enseignement bilingue – comme une forme d'enseignement plurilingue – à l'aide de séquences immersives dans d'autres disciplines, notamment en sciences naturelles, dans le cadre romand et alémanique fribourgeois. Dans le même domaine, Giuseppe Manno (PH FHNW) a illustré les enjeux d'une notion de plurilinguisme fonctionnel pour les approches didactiques d'un côté et pour le projet *Passer partout* de l'autre. A partir d'une pratique concrète d'enseignement immersif au niveau secondaire I, Peter Klee (PHSG) a soulevé les questions de la construction des notions dans la discipline, de l'évaluation et de la motivation des élèves. L'efficacité de l'intégration d'expertes à la retraite pour l'enseignement a été démontrée par Yvonne Grüniger. En effet, le soutien individualisé et différencié est un apport aux élèves pour l'apprentissage des langues. Dans sa contribution, Wilma Willi (ZH) a décrit les pratiques de l'enseignement bilingue (allemand/anglais) dans les écoles professionnelles (projet bili) à Zurich et les enjeux pour la formation des enseignant-e-s. Un projet d'une semaine bilingue initié par l'école primaire bernoise „Sonnenhof“ et celle de l'école francophone ECLF (Ecole cantonale de langue française) a fait l'objet de l'intervention d'Yvonne Scholl.

Abgeschlossen wurde die Jahrestagung mit der Generalversammlung der APEPS. Nous tenons à remercier encore une fois les institutions et les sponsors de leur soutien.

## Jahrestagung 2010

*Die Jahrestagung 2010 fand in Zusammenarbeit mit der ZUG der NW EDK und der Universität Freiburg statt.*

**Netzwerktagung zum zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I  
19. November 2010, Universität Freiburg**

**Colloque annuel de l'APEPS: L'enseignement bilingue à tous les degrés  
de la formation  
20 novembre 2010, Université de Fribourg**

### Berichte aus den Regionen

Grundsätzlich werden aus den **Regionen** Fortschritte in der Implementierung von immersivem und zweisprachigem Unterricht gemeldet.

- Kanton **Tessin**: Was I/F und I/D cossi bilingui an der Scuola cantonale di commercio in Bellinzona betrifft, ist die Diskussion im Gange, an dieser Schule künftig nicht nur die letzten zwei Jahre vor der Maturität, sondern die letzten drei Jahre zweisprachig zu führen.
- In **Genf** boomt der bilinguale Unterricht sowohl in staatlichen Gymnasien (de Candolle, Calvin, Mme de Staël) wie an privaten Schulen, z. B. an der Ecole Moser. A Thônex, une école primaire suit une collaboration avec l'Association Européenne des Enseignants: [www.aede.eu/](http://www.aede.eu/) pour développer du matériel en DNL, *sensibilisation en allemand*.
- Verschiedene unserer Mitglieder nehmen oder nahmen an bi- oder plurilingualen Projekten teil, so z.B. am abgeschlossenen Projekt SCALA, [www.aede.eu/scala/](http://www.aede.eu/scala/) oder am Nationalfondsprojekt 56, [www.nfp56.ch/](http://www.nfp56.ch/)
- Dans le canton de **Fribourg**, le Concept cantonal de l'enseignement des langues prévoit, entre autres, de développer la 10<sup>e</sup> année linguistique et, dans un premier temps, des classes bilingues au secondaire I.
- Auch aus dem Kanton **Wallis**, z.B. von der Ecole de Commerce in Sierre und aus Monthey kommen positive Zeichen.
- Ein Projekt für zweisprachigen Unterricht ist zwischen der Ecole cantonale de langue française (ECLF) und einer Berner Stadtschule entstanden. Eine Projektwoche in Zusammenhang mit der APEPS 2009 soll wieder durchgeführt werden. In der Stadt **Biel** schreiten die Bemühungen um den bilingualen Unterricht und die Eröffnung zweier Klassenzüge ab dem Kindergarten weiter voran, auch wurde ein privater Kindergarten mit Tagesstruktur erfolgreich eröffnet.
- Der Kanton **Jura** hat ebenfalls in Delémont ab 2009 eine bilinguale Schule ins Leben gerufen: [www.ichstudiereimjura.ch](http://www.ichstudiereimjura.ch).
- La décision du canton de **Zurich** d'ouvrir des filières bilingues allemand/français dans les lycées et de créer une offre de formation nous a particulièrement réjouis, car nous avons discuté cette question au colloque annuel 2007 avec Madame Regine Aepli, conseillère d'Etat du canton de Zurich, qui nous avait fait l'honneur de participer à la table ronde.

Die APEPS tauscht Informationen aus mit der früheren UGI (Untergruppe Immersion der NW EDK NW), jetzt ZUG. Z. B. können CLIL Lehrpersonen an der Universität Cambridge ein Modul buchen: TKT (Cambridge ESOL Teaching Knowledge Test (TKT) Content and Language Integrated Learning. [www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html](http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/clil.html)

## Bloc Notes Informazioni

An der Veranstaltung der IG-Erstsprachen am 2. April an der PHZH über den *Einfluss der Erstsprachen auf die Sprachentwicklung von (mehrsprachigen) Kindern* stellten Edina Caprez-Krompak und Urs Moser die Forschungsergebnisse ihrer im Rahmen des NFP 56 erfolgten Studien über Fördermassnahmen in der Erstsprache bei Migrantenkindern vor, vor allem die Wirkung der HSK-Kurse auf die Erstsprachkompetenz und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen und den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.

Die IG-Erstsprachen hat eine Stellungnahme zur Vernehmlassung der Grundlagen für den Lehrplan 21 verfasst, beschränkt auf Fragen der Mehrsprachigkeit, insbesondere der Erstsprachförderung in den Kursen HSK.

Ein wichtiges Projekt in Richtung Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Projekt Passetout, das zum ersten Mal in der Schweiz sechs Kantone vereinigt, und zum Ziel hat, gesetzlich, organisatorisch und didaktisch/methodisch die Lehrmittel, den Lehrplan und die Weiterbildung zu koordinieren und zu harmonisieren. [www.passetout-sprachen.ch](http://www.passetout-sprachen.ch).

Am 20. März 2009 fand die **10. Netzwerktagung der WBZ zur Immersion auf der Sekundarstufe II** statt.

An der Tagung des *Forums Fremdsprachen Schweiz* vom 24. Oktober 2009 zum Thema *Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird in den Vordergrund gestellt, dass die Mehrsprachigkeit als Normalität immer mehr Eingang in die Schulen und Curricula findet. Jedoch besteht noch Klärungsbedarf in der Mehrsprachigkeitsdidaktik wie auch Bedarf an Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und an Entwicklung von Materialien. Die nächste Forum-Tagung zum Thema *(Fremd)Sprachenunterricht in heterogenen Klassen* fand statt am 7. November 2010 an der HEP Lausanne statt (Vorträge von C. Frigerio Sayilir und D. Wolff) Vernetzung: *Die APEPS arbeitet zusammen mit R. Leimer (WBZ) und M. Wider (Mittelschul- und Berufsbildungsamt ZH), der IG-Erstsprachen, [www.linguaprime.ch](http://www.linguaprime.ch), hat eine Mitgliedschaft bei den Francophones de Berne, mit dem Forum Helveticum, [www.forum-helveticum.ch](http://www.forum-helveticum.ch), mit Get-together, [www.get-together.ch](http://www.get-together.ch) u.a.*

Der Internetauftritt bleibt ein wichtiges Kommunikationsinstrument für die APEPS: [www.purilingua.ch](http://www.purilingua.ch). Die Benutzerfreundlichkeit der Website wird kontinuierlich angepasst und verbessert.

**Finanzen:** Die Mitgliederbeiträge werden erhöht.

Barbara Tscherner, Vorstandsmitglied  
Christine Le Pape Racine, Präsidentin  
<http://www.plurilingua.ch>



### An die Lehrkräfte für Deutsch, Französisch und Italienisch – Begegnungen von Schüler/innen mit Autor/innen und Übersetzer/innen

Das Projekt "ch Reihe an den Schulen" hat zum Ziel, Schweizer Gegenwartsautor/innen und deren Werke einem jüngeren Lesepublikum der übrigen Landessprachen bekannt zu machen und zugleich das fächerübergreifende Arbeiten in den Schulen zu fördern. Dabei besuchen Autoren/Übersetzer-Teams Schulklassen, um mit den Schüler/innen über ein Werk zu sprechen, das im Original und in der Übersetzung vorliegt.

Teilnahmeberechtigt sind Schulklassen der Sekundarstufe II im Sprachgebiet der Zielsprache der Übersetzung.

Die Projektausschreibung mit der Auswahlliste der Autoren/Übersetzer-Teams erfolgt gegen Ende März und wird sämtlichen Schulen der Sekundarstufe II per Post zugestellt. Gerne stellen wir Ihnen die Ausschreibungsunterlagen auf Ihren Wunsch direkt zu.

Informationen: [www.chstiftung.ch](http://www.chstiftung.ch)



### Echanger sans frontières

**Le Centre suisse de compétence pour les échanges et la mobilité, géré par la Fondation ch pour la collaboration confédérale sise à Soleure, élargit son rayon d'activité en proposant les programmes d'échange Pestalozzi, Rousseau, Comenius et Magellan.**

La participation à part entière de la Suisse au programme européen «Education et formation tout au long de la vie» a permis à la *Fondation ch* d'élargir sensiblement son offre en matière d'échanges et de mobilité existante depuis 1976. Une palette variée de programmes à l'intérieur de la Suisse, en Europe ou hors de l'Europe est désormais à disposition des élèves, étudiants, enseignants et responsables de la formation dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle. Au niveau national, le programme Pestalozzi propose des projets et activités d'échange pour les niveaux primaire et secondaire I, et le programme Rousseau pour le niveau secondaire II. Dans l'espace européen, le programme Comenius, propose depuis le début de l'année pour la Suisse, des possibilités d'échange variées. Quant aux activités d'échange dans des pays extra-européens, elles peuvent être réalisées dans le cadre du programme Magellan. Le nouveau site Internet [www.ch-go.ch](http://www.ch-go.ch) offre aux établissements de formation un aperçu de cette offre désormais sans frontières.

Renseignements:

[c.meier@chstiftung.ch](mailto:c.meier@chstiftung.ch) et [m.eicke@chstiftung.ch](mailto:m.eicke@chstiftung.ch)



# 16 slff.ch

SEMAINE DE LA LANGUE FRANÇAISE  
ET DE LA FRANCOPHONIE

Du 11 au 20 mars 2011

Culturelle, intercantonale, polymorphe, la **16e Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF)** animera 70 lieux, dans 27 villes, réparties dans 14 cantons. 90 évènements au total, allant du concert d'un rappeur congolais à une conférence d'Alain Rey, en passant par des projections de films de toute la francophonie et la rencontre d'écrivains haïtiens, parmi lesquels Dany Laferrière.

#### Contact

**Matteo Capponi**

Coordinateur

+41 (0)32 889 8958

+41(0)78 754 3334

[matteo.capponi@ne.ch](mailto:matteo.capponi@ne.ch)

**Virginie Conti**

Collaboratrice scientifique

+41 (0)32 889 8958

[virginie.conti@ne.ch](mailto:virginie.conti@ne.ch)

CIIP/Délégation à la langue française  
Semaine de la langue française et de la  
francophonie

Fbg de l'Hôpital 43 – CP 556

CH – 2002 Neuchâtel



Informations supplémentaires,  
programme complet et visuels  
disponibles sur  
[www.slff.ch](http://www.slff.ch)

La **SLFF** est coordonnée en Suisse par  
la Délégation à la langue française  
(DLF) pour le compte de la Conférence  
intercantonale de l'instruction publique  
de la Suisse romande et du Tessin (CIIP),  
en collaboration avec l'Organisation  
internationale de la Francophonie (OIF),  
le Département fédéral des affaires  
étrangères (DFAE),  
les ambassades des pays francophones  
et des associations partenaires.

La langue française est également à  
l'honneur à cette date  
en France  
([www.dismoidixmots.culture.fr](http://www.dismoidixmots.culture.fr)),  
au Québec  
([www.francofete.qc.ca](http://www.francofete.qc.ca)),  
en Communauté française de Belgique  
([www.lalanguefrancaiseenfete.be](http://www.lalanguefrancaiseenfete.be)),  
et dans bien d'autres pays francophones  
([www.20mars.francophonie.org](http://www.20mars.francophonie.org)).

## «Prenez langue»

### La SLFF

La Semaine de la langue française et de la francophonie est une manifestation de portée nationale. Chapeautée par la CIIP et centrée sur le 20 mars, journée internationale de la Francophonie, elle vise à :

- fêter la langue française sous toutes ses facettes
- faire réfléchir les gens sur la langue
- créer un lien entre les cantons, entre les régions linguistiques de Suisse, en utilisant le français et la culture francophone à cet effet.

### Un thème, un slogan, un parrain

Le public vivra cette Semaine sous le signe des «Solidarités», thème choisi de concert par la Suisse, le Québec, la France, la Communauté française de Belgique et l'OIF. Un thème décliné en Suisse sous le slogan «Prenez langue», un appel à dépasser les limites régionales ou culturelles, et qui sera porté par le parrain de la SLFF, le chanteur franco-suisse **Nicolas Fraissinet**.

La SLFF rassemble ainsi une centaine de partenaires en Suisse, dans un grand réseau interrégional. Une trentaine de villes romandes, alémaniques et tessinoises retentiront aux accents du français, ou des français, puisque les artistes invités viennent aussi bien de Suisse que de Belgique, de France, du Sénégal, du Québec ou d'Haïti.

### Une dimension ludique et pédagogique

A la faveur de ce festival, la Délégation à la langue française propose un **jeu-concours** inspiré des Dix mots de la francophonie, qui encourage de manière ludique et originale à créer un petit texte en français, sous forme de poème «acrostiche». Il s'adresse à tous les publics, de 9 à 99 ans.

Elle met également en place dans les rues de Neuchâtel le **Parcours Alpha «Babel Blabla»**, conçu en partenariat avec le réseau romand Science et Cité. Cette exposition itinérante, faite de questions et de réponses, illustre de manière ludique et pluridisciplinaire quelques-uns des «Mystères du langage»...

Enfin, la DLF inaugure sur son site une **fiche pédagogique** consacrée au «français des Antilles», conçue pour les élèves de la fin du primaire au secondaire 2, ainsi que pour les élèves apprenants du français avancés. Evoquant aussi bien la complexe histoire de ces terres francophones que la vitalité de sa littérature ou le voisinage de la langue créole, cette fiche est téléchargeable librement sur le site de la SLFF. Elle comprend une fiche de l'enseignant-e, avec de nombreux prolongements possibles, et des activités diverses pour les élèves.

Toutes ces informations et d'autres encore sont à retrouver sur le site: [www.slff.ch](http://www.slff.ch)



## Bloc Notes Agenda

---

### Mars

- 16.03.2011**      **Coaching der ESP-Koordinationslehrpersonen an den Mittelschulen**  
Konferenzzentrum Walcheturm, Walchestrasse 6, CH-8006 Zürich  
*Informationen:* <http://www.espzh.ch/event/>
- 18 - 19.03.2011**      **Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde**  
Colloque PLIDAM, INALCO  
92, rue Bonaparte, F-75011 Paris  
*Informations:* <http://calenda.revues.org/nouvelle18862.html> • [thomas.szende@yahoo.fr](mailto:thomas.szende@yahoo.fr)
- 24.03.2011**      **Convegno pubblico**  
**L'italiano al di qua delle Alpi: Possibilità della sua promozione nell'insegnamento scolastico della Svizzera tedesca e francese**  
Istituto di plurilinguismo, aula K0.02, Rue de Morat 24, CH-1700 Friburgo  
*Informazioni:* <http://www.institut-plurilinguisme.ch/fr/manifestations>

---

### Mai

- 12.05.2011**      **Coaching der ESP-Koordinationslehrpersonen an den Berufsfachschulen**  
Kaspar Escher Haus, Neumühlequai, Räumen KEH601 und KEH602, CH-8006 Zürich  
*Informationen:* <http://www.espzh.ch/event/>
- 15.05.2011**      **Appel à contributions**  
**Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des contextes, des besoins et des dispositifs**  
Paris, les 3 et 4 novembre 2011, Université Sorbonne Nouvelle  
*Informations:* <http://acedle.org/spip.php?article3160>
- 19.05.2011**      **Arten des Wissens - Formen der Rede. Versuch einer minimalen Systematik des literalen Feldes**  
**Vortrag Paul R. Portmann-Tselikas**  
Institut für Mehrsprachigkeit, Raum K0.02, Rue de Morat 24, CH-1700 Freiburg  
*Informationen:* <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/veranstaltungen1>

---

### Juin

- 08 - 09.06.2011**      **Einführungsveranstaltung für Lehrpersonen an den Mittelschulen**  
KS Hohe Promenade, Aula 4. Stock, Promenadengasse 11, CH-8090 Zürich  
Diese Veranstaltung richtet sich an Lehrpersonen, die neu mit dem ESP zu arbeiten beginnen.  
*Informationen:* <http://www.espzh.ch/event/>
- 16 - 18.06.2011**      **Les contextes éducatifs plurilingues et francophones hors de la France continentale: entre héritage et innovation**  
Université de Nantes, 1 Quai Tourville, F-44000 Nantes  
*Informations:* [http://www.edilic.org/fr/fr\\_evenements.php?evmt=Autres](http://www.edilic.org/fr/fr_evenements.php?evmt=Autres) • [cepfhi@univ-nantes.fr](mailto:cepfhi@univ-nantes.fr)

---

### Septembre

- 09.09.2011**      **ESP-Netzwerktagung – „Das ESP – ein Zeitfresser?“**  
Institut für Weiterbildung, PH, Weltstrasse 40, CH-3006 Bern  
*Informationen:* [jacqueline.hunn@vsa.zh.ch](mailto:jacqueline.hunn@vsa.zh.ch)
- 28.09 - 01.10.2011**      **24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung**  
Universität Hamburg, Von Melle Park 8, D-20146 Hamburg  
*Informationen:* <http://kongress.dgff.de> • [dgff2011@uni-hamburg.de](mailto:dgff2011@uni-hamburg.de)
-

## Vorschau 2011 - Programmazione 2011

- 1/2011 Valoriser toutes les langues à l'école  
2/2011 Die Rolle der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht  
3/2011 20 anni di Babylonia

### Autori di questo numero

**Jean-François de Pietro**, IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2002 Neuchâtel (Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)  
**Boris Engelson**, case postale, CH-1211 Genève 2 (boris\_engelson@hotmail.com)  
**Gianni Ghisla**, Idea, via Cantonale, CH-6594 Contone (gghisla@idea-ti.ch)  
**Antje-Marianne Kolde**, Université de Genève, Faculté des lettres 5, Rue De-Candolles, CH-1211 Genève 4 (Antje.Kolde@unige.ch)  
**Michel Launey**, 12 av. Paul Appell, F-75014 Paris (mlauney@wanadoo.fr)  
**Georges Lüdi**, Institut für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Basel, Stapfelberg 7-99, CH-4051 Basel (Georges.Luedi@unibas.ch)  
**Renato Martinoni**, KWA - Universität, Gatterstrasse 1, CH-9010 St. Gallen (renato.martinoni@unisg.ch)  
**Marinette Matthey**, Dir. LIDILEM, Université de Grenoble (Stendhal), UFR Sciences du langage BP 25, F-38040 Grenoble cedex 9 (mattheygrenoble3@gmail.com)  
**Laurent Paratte**, 42, ch. de Praz-Séchaud, CH-1010 Lausanne (laurent.paratte@vd.educa.net2.ch)  
**Chasper Pult**, Prada setga, CH-7417 Paspels (pult.hauser@greenmail.ch)  
**Paolo Scampa**, Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori SSLMIT, Corso della Repubblica 136, I-47100 Forlì (scapao@alice.it)  
**Käthi Stauffer-Zahner**, Stettenerstrasse 40, CH-8207 Schaffhausen (info@staufferprojekte.ch)  
**Hans Weber**, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hansweber2@bluewin.ch)  
**Dieter Wolff**, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich 4, Gaußstr. 40 D-42097 Wuppertal (wolff.dieter@t-online.de)

### Immagini

Le immagini di questo numero vengono dal mondo della tessitura. Ringraziamo Sibylle Mascetti, tessitrice, per il materiale fotografico. La vignetta a pag. 2 è di Jürg Furrer, Stoltenweg 9, 5703 Seon.

### Homepage: [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)

Il sommario del numero, la sintesi in due lingue di tutti gli articoli e una selezione di articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

### Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni non indispensabili, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88) (Meissner & Reinfried, 1998)

Esempio per la bibliografia:

Perregaux, Ch. *et al* [Dirs] (2003). *Education et ouverture aux langues*. EOLE. Neuchâtel: CIIP.

Ellis, N.C. (1998). Emergentism, Connectionism, and Language Learning. *Language Learning*, 48(4), 631-664.

Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: Ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In F.-J. Meissner & M. Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 121-130). Tübingen: Gunter Narr.

### Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

### Con il sostegno di

• **Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino** • **Ufficio Federale della Cultura** • **Ambassade de France en Suisse** • **Fondazione Oerti**

## Impressum

### Editore

**Fondazione Lingue e Culture**  
CP 120, CH-6949 COMANO

### Redazione

**Jean-François de Pietro**, IRDP  
Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel  
**Gianni Ghisla**, Idea, via Cantonale  
6594 Contone  
**Giovanni Mascetti**, via Pedotti 1  
6500 Bellinzona  
**Hannelore Pistorius**, ch. Colladon 18  
1209 Genève  
**Sonia Rezgui**, PHBern - Brückenstrasse 73  
3005 Bern  
**Käthi Stauffer-Zahner**, Stettenerstrasse 40  
8207 Schaffhausen  
**Gé Stoks**, Idea, via Cantonale  
6594 Contone  
**Daniel Stotz**, PHZH, Lagerstrasse 5  
8090 Zürich  
**Ingo Thonhauser**, HEP Vaud  
Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne  
**Mireille Venturelli**, SSAT, Stabile Torretta  
Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona  
**Werner Carigiet**, 7164 Dardin  
(collaboratore di redazione per il romancio)  
**Silvia Serena**, Via Paravicini 28  
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)  
Segretaria di redazione:  
**Mari Mascetti**, Via Pedotti 1  
6500 Bellinzona

### Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **APEPS** (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

### Indirizzo

**Babylonia**, Stabile Lanzi, via Cantonale  
CH-6594 Contone  
Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144  
e-mail: [babylonia@idea-ti.ch](mailto:babylonia@idea-ti.ch)  
Homepage: [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)  
PCC 69-40263-5

### Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 4/2010:  
1200 copie.  
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-  
Costo del numero singolo: fr. 16.-.  
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

### Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3  
CH-6500 Bellinzona  
e-mail: [tipo.torriani@bluewin.ch](mailto:tipo.torriani@bluewin.ch)