

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

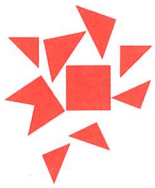
Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

NI / 2003



I giochi didattici nell'insegnamento delle L2
Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht
Les jeux didactiques dans l'enseignement des L2
Gieus didactics en l'instrucziun da L2

Spiele und Sprachdidaktik: Reflexionen, Ansätze und Materialien für den Unterricht
Giochi e didattica delle lingue: riflessioni, approcci e materiali per l'insegnamento
Jeux et didactique des langues: réflexions, approches et matériaux didactiques

Debatte Sprachlerntheorien: eine Replik
Débat sur les théories du langage: une réplique

Aktualität: Wird der Sprachengraben tiefer?
Attualità: il fossato linguistico si allarga?

Stiftung Sprachen und Kulturen: Es geht in Richtung neues Sprachengesetz
Fondation Langues et Cultures: en route vers une nouvelle loi sur les langues



**I giochi didattici nell'insegnamento delle L2
Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht
Les jeux didactiques dans l'enseignement des L2
Gieus didactics en l'instrucziun da L2**

**Responsabile di redazione per il tema:
Dorothea Lévy-Hillerich**

Con contributi di
Maria Grazia Amerio Klostermann (Feldkirch)
Patricia Chighini, (Liège)
Pierre-Félix Delay (Grand-Lancy / GE)
Annie Fayolle Dietl (Satigny/GE)
Mireille Grosjean (Les Brenets)
Michael Koenig (Kassel)
Dorothea Lévy-Hillerich (Nancy)
Lucrezia Marti (Puplinge/Genf)
Hannelore Pistorius (Genève)
Mario Rinvolucris (Canterbury)
Jean Rüdiger-Harper (Appenzell)
Danièle Stalder (Genève)
Elisabeth Zurbriggen (Plan-les-Ouates)

Con un inserto didattico di
Dorothea Lévy-Hillerich

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno XI / 2003

i / d / e / a

Innovation, Development and Educational Assistance
Innovazione, sviluppo e assistenza in educazione
Innovation, Entwicklung und Beratung im Bildungsbereich
Innovation, développement et assistance en éducation

**Il vostro partner
in educazione**

IDEA è a vostra disposizione per risolvere problemi di formazione, innovazione e ricerca nell'ambito educativo

**Ihr Partner
im Ausbildungsbereich**

IDEA steht Ihnen bei der Lösung von Bildungs-, Innovations- und Forschungsprobleme zur Verfügung

**Votre partenaire
en éducation**

IDEA est à votre disposition pour tout problème de formation, pour l'innovation et la recherche en éducation

**Your partner
in education**

IDEA can help you solve your problems in training, innovation and research in all kinds of educational contexts

www.idea-ti.ch

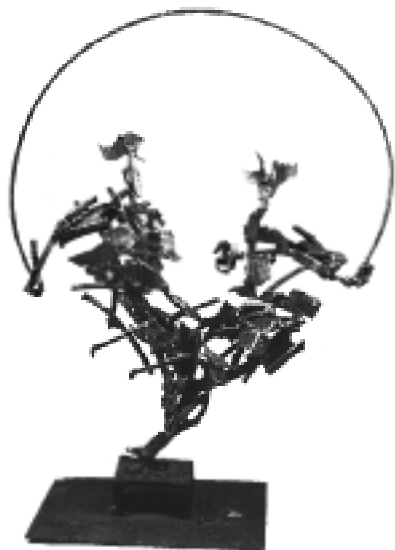
idea@idea-ti.ch

IDEA, via Cantonale, CH-6594 Contone

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		I giochi didattici nell'insegnamento delle L2 Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht Les jeux didactiques dans l'enseignement des L2 Gieus didactics en l'instrucziun da L2
	7	Einleitung / Introduzione <i>Dorothea Lévy-Hillerich</i>
	8	Nachdenken über Spiele <i>Michael Koenig</i>
	18	Du jeu à l'enjeu, ou passage du jeu-play au jeu-game par la règle et les consignes <i>Annie Fayolle Dietl, Dorothea Lévy-Hillerich</i>
	21	Jeux et enjeux à l'école primaire <i>Patricia Chighini</i>
	27	Spiele in Lehrwerken / Jeux dans les manuels de langue <i>Pierre-Félix Delay, Lucrezia Marti, Hannelore Pistorius, Danièle Stalder</i>
	31	Berufsorientiertes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht an Hand von spielerischen Formen <i>Dorothea Lévy-Hillerich</i>
	38	Jeux algébriques ou comment jouer avec le langage <i>Annie Fayolle Dietl</i>
	43	Le jeu dans la démarche <i>Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole</i> <i>Elisabeth Zurbriggen</i>
	47	Spielerisch die Schweiz entdecken / Découvrir la Suisse en jouant <i>Hannelore Pistorius</i>
	51	"All work and no play makes Jack a dull fellow" <i>Jean Rüdiger-Harper</i>
	54	Le jeu: une idée de plaisir <i>Mireille Grosjean</i>
	58	Creativity in EFL Exercise Making <i>Mario Rinvoluceri</i>
	61	Mit kleinen literarischen Texten spielend umgehen <i>Dorothea Lévy-Hillerich</i>
	62	Piccolo esercizio di italiano per piccoli uomini <i>Maria Grazia Amerio Klostermann</i>
		Ein ausgewählte Bibliographie zum Spiel in der L2-Didaktik findet sich auf der Homepage von Babylonia / <i>Una bibliografia selettiva sul gioco nella didattica delle L2 si può trovare sul sito di Babylonia: www.babylonia-ti.ch.</i>
Inserto didattico		No. 43 Geld, Geld, Geld... Entdecken wir Europa / Soldi, soldi, soldi... Scopriamo l'Europa / Argent, argent, argent... Découvrons l'Europe <i>Dorothea Lévy-Hillerich</i>
	Il racconto 64	Gita scolastica <i>Alberto Moccetti</i>
	Finestra I 66	• Fondazione Lingue e Culture: Impegno in favore della nuova legge federale sulle lingue / <i>Engagement im Hinblick auf das neue Sprachengesetz / L'engagement en faveur de la nouvelle loi sur les langues</i> <i>Gianni Ghisla</i> • Die Stiftung Sprachen und Kulturen: eine Idee, die lebt! <i>Rolf Schärer</i>
	Finestra II 69	Interaction, acquisition, enseignement Une réaction aux commentaires réunis par Thomas Studer (Babylonia, 4/02) <i>Simona Pekarek Doehler</i>
E-mail dal mondo	73	Aus Kuching, Sarawak, Malaysia <i>Daniel Stotz</i>
	Bloc Notes 74	L'angolo delle recensioni
	79	Informazioni
	80	Agenda
	81	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	84	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Questo numero è dedicato al gioco didattico come strumento efficace, creativo e duttile per arricchire e variare le attività d'insegnamento e apprendimento. Se è vero quello che ci ha detto Friedrich Schiller, allora l'uomo diventa veramente se stesso proprio quando gioca. Quindi, quale occasione più propizia per dare un taglio di autenticità all'insegnamento delle L2 se non attingendo a piene mani alle risorse che offre il gioco didattico tanto per i giovani, spontanei nell'accoglierlo, quanto per gli adulti che, dopo aver manifestato la loro naturale ritrosia a rendere ludica una cosa seria come l'apprendimento, riescono ad entusiasinarsi al pari dei piccoli? Il gioco è parente prossimo dell'arte. Per questo le illustrazioni che abbiamo scelto cercano di dare un tono allegro e stimolante anche alla grafica del numero. Ma il gioco è anche una metafora che aiuta a capire i problemi "seri". Così Johan Huizinga, l'autore del famoso *Homo ludens*, uno dei bei libri del '900 che valorizzano ogni biblioteca, si era chiesto se la nostra epoca non sia forse l'unica ad aver smarrito il senso del gioco e delle sue regole. Era poco prima della seconda guerra mondiale, ma se guardiamo all'attualità non possiamo evitare la triste impressione che il mancato rispetto delle regole stia diventando una costante di una civiltà moderna in crisi evidente. Se distogliamo l'attenzione dai drammatici eventi bellici di questi mesi e la spostiamo sulle piccole questioni linguistiche del nostro paese, le constatazioni che possiamo fare non sono molto diverse. Ricordiamoci: non è passato molto tempo da quando il Canton Zurigo aveva forzato le regole del gioco confederale avviando l'introduzione dell'inglese precoce con priorità rispetto ad una lingua nazionale. Nelle scorse settimane questa scelta è stata confermata. Di rimando la Svizzera romanda ha ribadito in corpore il principio di una

lingua nazionale, nel caso specifico il (poco amato) tedesco, come prima L2. In ciò è stata affiancata dai cantoni della Svizzera nord-occidentale che confinano con quella francese. Come dire che il gioco si fa pesante, ed era prevedibile. In quasi tutti i giochi ci sono dei perdenti e dei vincenti, ma in questo caso non si vede bene chi possa guadagnare qualcosa da un conflitto sempre più teso. Piuttosto si ha l'impressione che a perderci sia il paese tutto, e assiste al sacrificio delle notevoli risorse linguistiche – e culturali – di cui dispone sull'altare di interessi particolari, innanzitutto quelli del Canton Zurigo, e all'impotenza della Confederazione priva di strumenti per difendere le aspirazioni comuni di una nazione plurilingue e pluriculturale. Ma forse si affaccia all'orizzonte la possibilità di dare un colpo di timone e ridefinire le regole con la nuova legge federale sulle lingue: il Consiglio federale sta preparando il messaggio e il Parlamento se ne occuperà presto. Babylonia e la Fondazione Lingue e Culture intendono impegnarsi a fondo affinché ne esca uno strumento degno di un paese che deve buona parte della sua identità alla ricchezza linguistica e culturale. (red.)



Un numéro dédié au jeu! Le jeu didactique, un instrument efficace, créatif et malléable pour enrichir et dynamiser les activités d'enseignement et d'apprentissage. Si l'homme ne devient véritablement lui-même que quand il joue, le jeu est donc propice pour amener la dimension de l'authenticité dans l'enseignement des L2. Le jeu didactique en effet est plein de ressources, tant pour les plus jeunes qui l'accueillent avec spontanéité que pour les adultes qui, après avoir manifesté quelque réticence à rendre ludique une chose aussi sérieuse que l'apprentissage, se prennent au jeu avec autant d'enthousiasme que les petits! Le jeu est un parent proche de l'art; c'est pourquoi les illustrations choisies veulent donner une note légère et stimulante au

graphisme du numéro. Mais le jeu est aussi métaphore aidant à saisir les problèmes “sérieux”. Ainsi Johan Huizinga, l’auteur du célèbre *Homo ludens*, un des beaux livres du XXème siècle qui ne saurait manquer dans une bibliothèque, se demandait si notre époque n’était pas la seule à avoir oublié le sens du jeu et de ses règles. C’était peu avant la Seconde Guerre mondiale, pourtant, en considérant l’actualité nous ne pouvons éviter la triste impression que le non respect des règles est en train de devenir une constante de cette civilisation moderne en crise évidente. Retirons notre attention des dramatiques événements bellicieux de ces derniers temps et tournons-la sur les petites questions linguistiques de notre pays: les constatations que nous pouvons faire ne sont pas très différentes. Souvenons-nous: il n’y a pas si longtemps le Canton de Zurich forçait les règles du jeu confédéral en lançant l’introduction de l’anglais précoce en priorité sur une langue nationale. Ce choix vient d’être reconfirmé. En riposte, la Suisse romande a revendiqué en chœur le principe d’une langue nationale, dans ce cas l’allemand (ce mal-aimé) comme première L2. En ceci elle est soutenue par les cantons de la Suisse nord-occidentale, ses voisins. On joue serré, c’était à prévoir. Presque tous les jeux ont des gagnants et des perdants mais en l’occurrence on ne voit pas bien qui peut gagner quoi que ce soit d’un conflit toujours plus tendu. On a plutôt l’impression que c’est le pays tout entier qui y perd et qui assiste au sacrifice des considérables ressources linguistiques - et culturelles – dont il dispose sur l’autel d’intérêts particuliers notamment ceux du Canton de Zurich, et à l’impuissance de la Confédération dépourvue d’instruments pour défendre les aspirations communes d’une nation plurilingue et pluriculturelle. Un espoir à l’horizon? la nouvelle loi fédérale sur les langues va-t-elle permettre de redresser la barre et de redéfinir les règles? le Conseil fédéral est en train de rédiger le message et le Parlement va bientôt s’en occuper. Babylonia et la Fondation Langues et Cultures ont bien l’intention de s’engager à fond afin qu’il en sorte un instrument digne d’un pays qui doit une bonne partie de son identité à la richesse linguistique et culturelle. (réd.)



Die vorliegende Nummer ist dem Spiel gewidmet, genauer dem didaktischen Spiel als wirksames, kreatives und anpassungsfähiges Instrument zur Bereicherung der Unterrichts- und Lernaktivitäten. Wenn Friedrich Schillers Wort stimmt, dann findet der Mensch erst im Spiel wirklich zu sich selbst. Gibt es also bessere Gelegenheiten, dem L2-Unterricht die erwünschte Authentizität zu vermitteln, als auf die Ressourcen des didaktischen Spiels zurückzugreifen? Dabei wohlwissend, dass zwar den Erwachsenen der den Kindern und Jugendlichen eigentümliche spontane Zugang zu solch “ernstem” Spiel zwar fehlt, aber nach anfänglicher, natürlicher Zurückhaltung auch ältere Semester Begeisterung am spielerischen Lernen zeigen können. Das Spiel ist mit der Kunst nah verwandt. Deshalb haben wir versucht, mit schönen und anregenden Bildern die graphische Gestaltung der Nummer aufzulockern. Aber das Spiel ist auch eine für das Verständnis von “ernsthaften” Problemen sehr nützliche Metapher. So hatte sich Johan Huizinga, seines Zeichens Autor des berühmten *Homo ludens*, eines der schönen Bücher aus dem letzten Jahrhundert, gefragt, ob unsere Epoche nicht das Bewusstsein für das Spiel und dessen Regeln verloren hätte. Dies geschah kurz vor dem zweiten Weltkrieg, aber wenn wir uns der Aktualität zuwenden, kommen wir nicht um die Feststellung herum, dass der mangelnde Respekt der Regeln zu einem Merkmal unserer kriselnden modernen Zivilisation geworden ist. Die dramatischen Kriegereignisse dieser Tage zeugen dafür, aber auch im Bereich weniger bedeutungsvoller Realitäten, so z.B. in der schweizerischen Sprachenfrage, sieht es nicht besser aus. Erinnern wir uns: Der Bruch der Regeln des eidgenössischen Zusammenspiels zwecks Einführung des Frühenglisch seitens des Kantons Zürich liegt nicht weit zurück. Dieser Entscheid und damit die Priorität des Englischen gegenüber den Nationalsprachen wurde in den letzten Wochen bestätigt. Im Gegenzug hat die Suisse Romande ein einstimmiges Bekenntnis zum Vorrang einer National- bzw. einer Nachbarsprache als erste L2 in der Volksschule abgegeben, in diesem Falle das nicht sonderlich beliebte Deutsch. Die NW-EDK hat ebenfalls in die gleiche Richtung mitgezogen. Somit, und es war leicht vorauszusehen, wird das Spiel hart. Fast alle Spielen kennen Sieger und Verlierer. In diesem Falle ist es aber schwierig auszumachen, wer aus der angespannten Konfliktsituation Profit ziehen könnte. Man hat eher den Eindruck, dass das ganze Land zum Verlierer wird, zumal es zum ohnmächtigen Zuschauer eines unglücklichen Spiels wird: Auf der Bühne werden die grossen sprachlichen und kulturellen Ressourcen auf dem Altar von partikulären Interessen, insbesondere jene des Kantons Zürich, geopfert. Zu beobachten ist aber auch die Hilflosigkeit des Bundes, der über keine Mittel verfügt, um die gemeinsamen Ansprüche eines mehrsprachigen und multikulturellen Landes zu verteidigen. Am Horizont taucht allerdings

eine Möglichkeit auf, das Steuer noch herumzureissen und neue Regeln zu definieren. Wir sprechen das neue Sprachengesetz an. Der Bundesrat bereitet zur Zeit die Botschaft vor und das Parlament wird bald darüber debattieren. Babylonia und die Stiftung Sprachen und Kulturen werden sich dafür einsetzen, dass aus dieser Debatte ein würdiges Gesetz hervorgehen kann, das dem Land erlaubt, seine sprachliche und kulturelle Identität in Zukunft stärken zu können. (Red.)



Quest numer è deditgà al giu. Il giu didactic sco instrument didactic efficient, creativ e manaschabel per enritgir e variar las activitads da l'instruir e da l'emprender. Tgi sa sche la pretensiun da Friedrich Schiller è vaira, che l'uman daventa sasez propi lura cura che'el fa giuus. Tge chaschun fiss pli adattada per dar ina tscherta autenticitad a l'instrucziun da L2 sche betg ans servind cumplainamain da las resursas che il giu didactic offerescha tant per ils giuivens, ch'en pli spontans enten retschaiver el, sco per ils creschids ch'en per regla pli reservads da vesair insatge ludic en ina activitads seriusa sco l'acquist da linguatg? Il giu è il proxim parent da l'art. Perquai emprovan er las illustraziuns che nus avain elegidas da dar in tun allegher e stimulant a la grafica da quest numer. Ma il giu è er ina metafra che gida a chapir ils problems 'serius'. Uschia è er Johan Huizinga, l'autur dal famus *Homo ludens*, in dals cudeschs dal 20avel tschientaner che na dastgess betg mancar en la biblioteca d'in magister, sa dumandà sche nossa epoca saja forsa la suletta che haja emblidà il senn dal giu e da sias reglas. Quai era pauc avant la segunda guerra

mundiala, ma sche nus contemplain l'actualitad na pudain nus betg evitar la trista impressiun ch'il manco da respect per las reglas entschaivia a daventar ina constanta d'ina civilisaziun moderna en ina crisa evidenta. Sche nus schliain l'attenziun dals eveniments guerrils da quests mais e spustain ella vers las pitschnas dumondas linguisticas da noss pajais, èn las constataziuns che nus pudain far betg fitg differentas. Lain ans regardas: avant betg belr temp cura ch'il Chantun Turtig aveva sfurzà si las reglas dal giu confederà, instradond l'introducziun da l'englais tempriv cun prioritad visavi in linguatg naziunal. En las davosas emnas è questa schelta vegnida confirmada. Persuenter ha la Svizra romanda accentuà in corpore il princip d'in linguatg naziunal, pli concret dal tudestg (pauc amà) sco emprim linguatg L2. Ella è vegnida sustegnida dals chantuns da la Svizra dal nord-ost che cunfineschan cun la Svizra franzosa. Questa paisa dal problem era prevedibla. En quasi tut ils giuus datti perdents e victurs, ma en quest cas na ves'ins betg tgi che pudess gudagnar insatge en in conflict adina pli accentuà. Ins survegn plitost l'impressiun ch'il perdent saja l'entir pajais che assista alls sperdita da considerablas resursas linguisticas – e culturalas – che vegnan unfridas sin l'altar d'interess particulars, surtut quels dal Chantun Turtig. Da l'autra vart stat l'impotenza da la Confederaziun privata d'instruments per defender las tendenzas comunablas dad ina naziun plurilingua e pluriculturala. Ma forsa sa fa vesair a l'orizont la pussaivladad da dar ina manada al chamun e da redefinir las reglas en ina nova lescha da linguatgs federala: il Cussegl federal perpara il messadi ed il parlament vegn a s'occupar da quella en curt temp. Babylonia e la Fundaziun Linguatgs e Culturas han l'intenziun da s'engaschar intensivamain en questa materia per ch'i sa resultia ordlonder in instrument dign dad in pajais che retira ina gronda part da sia identitad a sia ritgezza linguistica e culturala.



Tema

I giochi didattici nell'insegnamento delle L2
Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht
Les jeux didactiques dans l'enseignement des L2
Gieus didactics en l'instrucziun da L2

Dorothea Lévy-Hillerich

Einleitung / Introduzione

Michael Koenig schreibt am Ende seines Artikels: *“Durch den Austausch von Ideen und die Reflexion der Lehrenden rückt vielleicht das Spielen und das spielerische, kreative Üben im Fremdsprachenunterricht dann auch endlich vom Rand eher an den Ort des Unterrichts, der ihm zusteht: ins Zentrum des Übungsgeschehens”*.

Diesem Appell hat sich die Babylonianummer 1/2003 verschrieben. Das Für und Wider des Spiels im Unterricht ist oft genug diskutiert worden. Nicht diejenigen, die es sowieso schon richtig machen, sollen überzeugt werden. Vielmehr geht es um Weitergabe und Austausch, um eine Einladung an alle jetzigen und zukünftigen Leser und Lehrer, sich auf die Vorschläge einzulassen, sie auszuprobieren und weiterzuführen und die verschiedenen Ansätze zu diskutieren.

Alle Beiträge für diese Nummer nehmen diesen Ansatz ernst:

- Je früher man eine Fremdsprache spielerisch lernt, desto weniger “fremd” bleibt sie einem, desto mehr Zeit gewinnt man für andere Sprachen (Patricia Chighini).
- Für Michael Koenig wird die Selbsttätigkeit im FU viel zu wenig thematisiert, und darum plädiert er für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im FU.
- “Regeln und Rituale” im Spiel *“permettent à l’individu de devenir un être humain”*, sagt Bruno Bettelheim. Der Artikel hält sich an diese *consigne*. (Annie Fayolle Dietl, Dorothea Lévy-Hillerich).
- Zwei Beiträge und die Didaktische Beilage aus zwei scheinbar verschiedenen Welten (Beruf und Literatur) zeigen, dass der bewusste Einsatz verschiedener Sprachen den Blick öffnet für kulturell ähnliche oder verschiedene Sprachbilder und sprachliche Abläufe.
- Das Spiel, *“une idée de plaisir”* zeigt, wo überall, von der Schule ausgehend, spielerische Aktivitäten ihren Platz haben (Mireille Grosjean).
- Der Beitrag “Spiele in Lehrwerken“ - *“Jeux dans les manuels de langue”* weist nach, ob und wie sich M. Koenigs Appell in Schweizer Fremdsprachenlehrwerken niederschlägt (Hannelore Pistorius u.a.).
- Der Titel des Artikels von Annie Fayolle Dietl spricht für sich: *“Jeux algébriques ou comment jouer avec le langage”*.
- Im Beitrag vom Elisabeth Zurbriggen geht es v.a. um die spielerische Öffnung gegenüber den Sprachen.

Viele kleine Mosaiksteine in verschiedenen Sprachen vervollständigen das Puzzle.

“Stellen Sie die Stühle auf zu einem Zug, steigen Sie ein und machen Sie die “Reise” mit, nicht nach “Jerusalem”, sondern nach “Babylonia”, ins Reich der Sprachen und Spiele!”

Nel suo articolo Michael König scrive: *“Grazie allo scambio di idee e alla riflessione degli insegnanti forse il gioco e gli esercizi creativi e ludici nell’insegnamento delle lingue potranno finalmente spostarsi dai margini dell’insegnamento al luogo che gli compete: il centro delle attività didattiche”*.

Il presente numero di Babylonia si iscrive in questa prospettiva. I pro e i contro del gioco nell’attività didattica sono stati discussi a lungo. Non si tratta pertanto di convincere chi già li pratica. E’ piuttosto lo scambio che ci interessa e un invito ai docenti affinché prendano sul serio le proposte e provino a realizzarle nel proprio insegnamento. I diversi contributi di questo numero fanno propria questa sollecitazione:

- a cominciare da M. Koenig che lamentando un’insufficiente valorizzazione dell’attività autonoma nell’insegnamento delle L2, ne propone una vera e propria trasformazione ludica;
- dal canto suo P. Chighini sottolinea l’opportunità di un’apprendimento ludico e precoce, così da favorire l’avvicinamento spontaneo alle lingue e una maggiore disponibilità di tempo;
- “regole e rituali” nel gioco *“permettent à l’individu de devenir être humain”*, afferma Bruno Bettelheim. L’articolo di A. Fayolle Dietl e D. Lévy-Hillerich tematizza proprio questa consegna;
- due contributi e l’inserito didattico, provenienti da due mondi apparentemente diversi, la letteratura e la professione, mostrano come l’uso consapevole di più lingue apra l’orizzonte per immagini e percorsi linguistici significativi soprattutto dal punto di vista culturale;
- M. Grosjean fa del gioco *“une idée de plaisir”* e mostra momenti e luoghi di applicazione didattica dell’attività ludica;
- il contributo “Spiele in Lehrwerken – Jeux dans les manuels scolaires” propone un’analisi del ruolo del gioco nei manuali d’insegnamento (H. Pistorius *et al.*);
- già nel titolo *“Jeux algébriques ou comment jouer avec le langage”* si avverte l’interesse particolare del contributo di A. Fayolle Dietl;
- gioco e apertura verso le lingue è il tema dell’articolo di Elisabeth Zurbriggen.

Molti piccoli mosaici completano un puzzle. Predisponete le sedie e salite in carrozza: il viaggio vi porterà a “Babylonia”, l’affascinante regno delle lingue e dei giochi.

Michael Koenig
Kassel

Nachdenken über Spiele

Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdspracheunterricht.

There are three reasons for students to feel bored during lessons. Firstly, the way the subject matter content is taught, rather than the content as such, is what students mention as a cause of boredom. Secondly, students are bored because they do not see the purpose of the activities and thirdly, the fact that they have no possibility to influence the learning process leads to boredom.

Living memory is an example of a game in which students do not feel bored: it is a new way of learning, it is meaningful and the students can organise the game entirely by themselves.

The author claims that many activities and games are presented by the teacher without a careful analysis of their effects on language learning. He quotes "hangman" as an example of a popular game with very limited effects on language learning. There are many resource books with numerous games and activities, ready-made on photocopiable materials, but it is the teacher's creativity that makes a game or activity suitable for her/his classroom. The author provides a checklist that may help to analyse an activity and make it more effective. In addition, three aspects are to be considered in creating or adapting an activity: (1) Does the activity contribute to effective language learning? (2) Does it favour interaction among the students? (3) Is there a creative or ludic element in the

Da es um Spiele geht, lassen Sie mich mit einem Spiel beginnen: "**Lebendiges Memory**". Zwei Schüler verlassen das Klassenzimmer. Der Rest der Klasse teilt sich in "Begriffspärchen" auf, die sie selbständig oder mit der Hilfe der Lehrerin z.B. thematisch belegen, also: **chair /Stuhl**, oder: **you can sit on it / chair**, etc. Die Pärchen sind natürlich im ganzen Klassenzimmer verteilt (also nicht direkt nebeneinander), so wie bei einem Memoryspiel mit gemischten Kärtchen auf dem Tisch.

Die beiden Freiwilligen kommen in das Klassenzimmer zurück, die ganze Klasse steht auf, und das Spiel beginnt. Die Ratenden rufen jeweils 2 Schüler mit Namen auf, die ihre Begriffe nennen. Passt das Begriffspaar, so darf sich das Pärchen setzen, und der Lehrer (oder ein Schüler) notiert an der Tafel die Punkte für jeweils einen Ratenden. Jeder Schüler hat zwei Versuche, um die Erfolgswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Das Ganze dauert in der Regel ca. 10 Minuten (je nach Klassenstärke) und funktioniert in Klasse 8 genauso gut wie in Klasse 11.

Nun könnte man sich fragen, was in aller Welt 15/16-jährige Menschen dazu bewegt, minutenlang in einer Klasse zu "stehen" und zu warten, bis ihre Begriffe "erraten" werden und sie sich dann setzen dürfen. Was wird eigentlich sprachlich "gelernt" und was hat das Ganze mit einem kommunikativen, pragmatisch auf die Bewältigung von Alltagssituationen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu tun? Deutlich wird jedenfalls, nach Aussagen von Lehrenden, dass die Schüler diese Aktivität mögen und

keinerlei Langeweile im Unterricht auftritt.

Ein wichtiger Grund könnte m.E. darin liegen, dass sich die Lerner bei diesem Lernspiel als Initiatoren ihres Handelns empfinden (Deci/Ryan 1985). Sie entscheiden über alle inhaltlichen und organisatorischen Aspekte der Aktivität. Diese Hypothese lässt sich bestätigen durch Ergebnisse zu Studien über die Entstehung von Langeweile im Unterricht. Interessanterweise scheint nicht der Unterrichtsstoff an sich Langeweile zu erzeugen, sondern vor allem methodische Verfahren und der mangelnde Einbezug der Lernenden in Unterrichtsprozesse.

Zusammenfassend nennt Fichten drei maßgebliche Ursachen für Langeweile im Unterricht:

"1. Langeweile resultiert nicht nur bzw. nicht vorrangig aus einem Desinteresse am Unterrichtsstoff, sondern stellt vor allem ein *Vermittlungsproblem* dar. Das zur Langeweile beitragende und sie mitbegründende Desinteresse an den Unterrichtsinhalten ist wesentlich auf die mangelnde methodische Flexibilität des Lehrers und damit auf einen Mangel an methodischer Abwechslung zurückzuführen. Die Schüler appellierten an das "methodische Geschick" des Lehrers und beriefen sich auf seine methodische Kompetenz, durch deren Einsatz ein bei ihnen nicht von vornherein gegebenes Interesse an den Unterrichtsinhalten erzeugt werden müsse.

2. Als Ursache für die Langeweile wurde der *mangelnde Sinnbezug* genannt. Die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten sei nicht immer einsehbar.

3. Als weiterer Aspekt wurde die *Zwanghaftigkeit* des Unterrichtsgeschehens genannt. Die Schüler sahen keine

activity?

Learners should be encouraged to take an active role in the creation of games, so that not only the teacher is in charge. Experience shows that learners are quite capable of designing activities and games for the classroom themselves.

The information gap principle is also important, since activities with an information gap contain an element of surprise. In many traditional activities and exercises, the teacher asks for an answer to a question that s/he already knows.

Important is the distinction between deficit-oriented and success-oriented language practice. The former emphasizes what students do not know or require one answer. In activities of the latter type more answers are possible and the students can participate more actively. In the example of the German sentence "Die Katze sitzt auf dem Tisch", a teacher can create a gap at the position of dem and the students must provide the one correct answer, whereas if the gap were created at the position of Katze, the students' imagination is challenged and by doing the exercise the phrase auf dem Tisch is likely to stick anyway.

Finally, the author mentions the cultural differences between various learner groups and their possible attitudes to games that should always be taken into account.

Möglichkeit, auf die Gestaltung der Lernprozesse Einfluß zu nehmen und aktiv daran mitzuwirken." (Fichten 1993: 132)

Auf alle drei Aspekte gibt das vorgestellte Spiel (und im Prinzip fast alle Spiele) eine Antwort: Die Vermittlung (oder hier das Üben) von fremdsprachlichen Inhalten findet hier in einer spielerischen Form statt (nicht das traditionelle Abfragen durch den Lehrenden), die die Schüler aus dem Alltag (und aus anderen Unterrichtssituationen) kennen und die sie motivierend empfinden.

Die Schüler empfinden das Spiel offensichtlich als sinnvoll, da sie einerseits affektiv beteiligt sind (Wettbewerbsituation, hohe Aufmerksamkeit, etc.) und andererseits tatsächlich fremdsprachliche Strukturen wiederholt und umgewälzt werden, dies allerdings in einem Bewertungsraum, der von ihnen selbst gesteuert ist und in dem "Versagen" weniger negativ empfunden wird.

Schließlich sind sie bei der Auswahl des methodischen Vorgehens und der Inhalte direkt beteiligt und übernehmen so in gewissem Sinn auch die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen.

Auch das Lernen spielt eine Rolle, denn nach Aussagen der Lehrenden wählen die Schüler "freiwillig" häufig durchaus schwierigen Wortschatz und komplizierte Strukturen z.B.: **plaque d'immatriculation / Auto-kennzeichen**, die im "normalen" Unterricht so nicht thematisiert würden. Die Schüler formulieren also selbständig einen hohen Anspruch an die Aktivitäten und die Inhalte.

Spiele beziehen also in der Regel die Schüler mit ihren echten Bedürfnissen und Interessen in das Unterrichtsgeschehen mit ein und stellen somit eine Verbindung her zwischen Alltagserfahrung und pädagogisch bestimmten Lehr-Lernsituationen.

Camilleri bezeichnet diese Lernerorientierung mit dem Begriff der



Les jeux des enfants ne sont pas des jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions.

(Montaigne, *Essais*, I, 23)

“personalen Authentizität”: Der Lerner steht mit seinen individuellen Faktoren und Einstellungen im Zentrum. Es handelt sich hier um ein mentales Konstrukt oder eine Einstellung, die der Lerner zeigt oder entwickelt, einen Prozess von Engagement oder Interaktion mit den sprachlichen Angeboten des Klassenzimmers. Es sind also die Schüler selbst, die entscheiden, wie “authentisch” eine Situation ist, die interpretieren, wie relevant unterrichtliche Aktivitäten im Lichte ihrer emotionalen und funktionalen Bedürfnisse, ihrer Interessen, etc. sind. (vgl. Camilleri 2000: 19)

Umfragen unter Fremdsprachenlehrenden bezüglich des Stellenwerts von Spielen bestätigen die positive Wirkung von spielerischen Ansätzen im Unterricht: Spiele sind motivierend, bauen Angst ab, etc. Das Interesse am Thema spiegelt sich in einer umfangreichen Literaturlage. Ganze Themenhefte der einschlägigen Zeitschriften sind Spielen und spielerischen Übungen gewidmet, zahlreiche Einzelbeiträge greifen das Thema auf und Spielesammlungen für den Fremdsprachenunterricht füllen mittlerweile Regale.

Unklar bleibt, was die umfangreiche Literatur tatsächlich für eine praktische Umsetzung im Unterricht leistet. Die Publikationen und Beiträge zum Thema Spiele lassen sich grob in zwei Ausrichtungen unterscheiden: Einerseits berufen sich die Befürworter von spielerischen Ansätzen gerne auf phi-

losophisch-theoretische Apologeten, von Platon bis Wittgenstein, indem dem Spiel ein hoher, allgemein menschlicher Stellenwert zugemessen wird, mit der Abgrenzung von Spiel zu Arbeit, mit der Betonung der besonderen Freiheit des Menschen im Spiel, mit ausführlichen Kriterienrastern zur Beschreibung von Merkmalen spielerischer Tätigkeiten usw.

So horizontenerweiternd und lobenswert diese Abhandlungen sein mögen, praktische Handlungsstrategien für die Lehrenden und den konkreten Unterricht lassen sich daraus eher selten ableiten.

Die andere Richtung beschränkt sich auf eine in der Regel sehr reduzierte Einleitung zum Thema, mit allgemeinen Aussagen zur Motivationsförderung etc., gefolgt von zahlreichen häufig kopierfähigen Beispielen zu allen möglichen Spielformen, oft gegliedert nach Unterrichtsaspekten, wie Fertigkeiten, etc. Auch hier wird die Reflexion der Lehrenden in Bezug auf den Einsatz und die Entwicklung von adressatenspezifischen Ansätzen im Unterricht zumeist nur unzureichend gefördert. Die Lehrenden er-

halten fertige Ideen, Produkte, in Form von Rezepten, die sich jedoch oft nicht ohne Probleme den jeweiligen Adressatengruppen mit ihren spezifischen Bedürfnissen anpassen lassen.

Trotz des reichhaltigen Angebots an Spielideen und der positiv beschriebenen und belegten Wirkung wird aktuell nach Umfragen bei Lehrenden und Lernenden immer noch die "Randerscheinung" (Klippel 1998: 4) spielerischer, kreativer Formen des Arbeitens im FU bedauert.

Im Prinzip ist über Spiele alles gesagt, von der historischen Herleitung bis zum didaktischen Ort im Unterrichtsgeschehen. Der Beitrag will daher einige eher grundlegende Überlegungen zur Gestaltung von Übungen mit spielerischem Charakter zur Diskussion stellen mit dem Ziel, Lehrenden Impulse zu geben und zu motivieren für die Analyse und die eigene Erstellung von spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht. Der Beitrag verzichtet auf eine Auseinandersetzung zur Definition von Spielen und auf den Versuch einer Klassi-

fizierung, da endgültige Bestimmungen problematisch sind (Klippel 1998: 6) und verweist dazu auf die ausführlichen Bibliographien zum Thema (z.B. Hansen/Wendt 1990). Spiel soll hier im Prinzip als Lernspiel verstanden werden, als kreative Übung, in der sich Aspekte von Kognition und Emotion vereinigen und die vor allem die Lernerperspektive berücksichtigt.

Übungen und Spiele unter der Lupe: Nicht überall wo Lernspiel draufsteht ist auch Lernspiel drin.

Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag lassen erkennen, dass in der Regel Übungen oder Spiele so durchgeführt werden, wie sie in den Lehrmaterialien angeboten werden, ohne eine genauere Analyse ihrer Leistung für den Spracherwerb oder für die Bedürfnisse der Lerner. Eine Analyse von Übungen würde aber helfen zu erkennen, inwieweit dadurch Lernvorgänge sinnvoll unterstützt werden oder z.B. auch die Lernerperspektive ausreichend integriert ist.

Lassen Sie uns diesen Gedanken an einem Beispiel durchspielen. Wahrscheinlich kennen alle Lehrende dieser Welt die folgende spielerische Übung zum Buchstabieren / zur Wortbildung (siehe Abb. 1).

Nach Aussagen von Lehrenden und Schülern handelt es sich hier um ein sehr bekanntes und beliebtes Spiel. Eine genauere Analyse mit entsprechenden Kriterien (vgl. Ur 1996) ergäbe dazu jedoch folgendes Ergebnis:

Nach den Kriterien von Penny Ur mangelt es dem "Spiel" u.a. an "Validität", da die Leistung der Schüler zum größten Teil der Zeit aus zufällig in die Klasse gerufenen Buchstaben besteht und, wenn überhaupt, dann nur am Ende das Wort vielleicht einmal buchstabiert wird. Außerdem fehlt es der Aktivität an "volume", an

Scenario: Buchstabieren

(Auf der Basis von Hangman/Galgenmännchen)

Der Lehrer zeichnet sieben Striche an die Tafel: und fordert die Schüler auf zu raten, für welche Buchstaben sie stehen. Sie fangen an zu raten.

Schüler 1: B

Lehrer: Nein (Schreibt den Buchstaben "B" an die Tafel und die erste Linie eines Galgens)

Schüler 2: T

Lehrer: Richtig. (Schreibt den Buchstaben "T" auf den vierten Strich)

— — — t — — —

Schüler 3: A

Lehrer: Nein. (Schreibt A an die Tafel und zeichnet eine weitere Linie für den Galgen)

...und so weiter. Nach ungefähr einer Minute Raten kommt die Klasse auf das Wort "Zeitung", das nun an der Tafel steht. Es wird danach ausgewischt und der Lehrer oder ein Schüler denkt sich ein anderes Wort aus, zeichnet die Striche an die Tafel und der Ratevorgang wiederholt sich.

Abb.1: Spielverlauf "Galgenmännchen"

Sprachmenge, da in einem relativ langen Zeitraum nur wenige Wörter auf diese Weise bearbeitet werden können. "Galgenmännchen" ist nach Ur ein interessantes Beispiel für eine Aktivität, die auf der Oberfläche interessant erscheint, Lehrende und Lernende motiviert, wenig Vorbereitung erfordert, aber bei genauem Hinsehen eigentlich wenig Lernwert besitzt.

Was können wir aus dem Beispiel lernen?

Nicht jedes Spiel, das den Schülern oder den Lehrenden gefällt, trägt auch substantiell zum effektiven Erwerb einer Fremdsprache bei. Wenn wir Übungen oder spielerische Ansätze in dieser Weise untersuchen würden, dann würden wir wahrscheinlich feststellen, dass nur sehr wenige traditionelle Übungsformen oder auch Spiele grundlegende Kriterien erfüllen. Das Spiel "Galgenmännchen" gehört zu einer ganzen Reihe von Spielen, die als "fertige" Produkte in Spielsammlungen angeboten werden und meist als "Lückenfüller", bei aufkommender Müdigkeit, am Ende des Schuljahres, etc. in den Unterricht integriert werden. Wichtig wäre jedoch, auch die einzelnen ablaufenden Prozesse der Spiele zu analysieren um sie mit den Zielvorstellungen der jeweiligen Unterrichtsstunde (hier: Buchstabieren) in Einklang bringen zu können.

Eine unaufwändige spielerische Variante zum Lernziel Buchstabieren wäre z.B. der "Wortsalat", eine Aktivität, die fast ohne jegliche Intervention der Lehrenden durchgeführt werden kann: Ein Schüler denkt sich ein Wort aus, z.B. Gitarre. Er schreibt das Wort auf und buchstabiert dann das Wort in einer beliebigen Reihenfolge. Die anderen Schüler schreiben die Buchstaben auf, z.B. "rargeti" und versuchen das Wort zu erraten. Hierbei wird viel mehr wirklich "buchstabiert" und die Menge der Wörter ist ungleich höher als beim ersten An-

satz. In den Ausführungen zu Übungen und Spielen wird zu Recht darauf hingewiesen, dass natürlich die Lehrenden vorgefundene Übungsansätze jederzeit flexibel variieren können, um sie an ihre Adressatengruppen anzupassen. Das ist jedoch einfacher gesagt, als getan. Hierbei ist die Kreativität der Lehrenden gefragt.

Zur Kreativität von Lehrenden, oder wie man traditionelle Übungen spielerisch variieren kann.

Bei dem Begriff der Kreativität handelt es sich, wie beim Begriff der Spiele um einen Begriff mit "Konjunktur" (vgl. Rück 1997: 1), der mittlerweile für alle möglichen Aspekte des Unterrichts bemüht wird. Vorwiegend jedoch für die Schülersperspektive in dem Sinne, dass die Lernenden kreative Schreibansätze zu bewältigen haben oder Unterrichtsimpulse phantasievoll weiterentwickeln sollen. Nur selten wird hingegen die zugrundeliegende Kreativität der Lehrenden thematisiert. Man könnte aber die These formulieren, dass eine positive Einstellung von Lehrenden zur Kreativität die Entwicklung kreativer Aktivitäten bei den Lernenden unterstützt - wie auch z.B. wahrscheinlich nur eine positive Haltung der Lehrenden zur Autonomie auch eine Voraussetzung für die Entwicklung dieser autonomen Haltung auf Seiten der Lernenden ist (vgl. Martinez, im Druck). Also hier ein kleines Experiment: Wie kreativ sind SIE?

Versuchen Sie bitte, das folgende Problem zu lösen und halten Sie dabei Ihre Lösungsansätze fest (vgl. Koenig 1994).

Ein neuer Park soll angelegt werden. In dem Park sollen zehn Bäume gepflanzt werden.

Die Bäume sollen in fünf Reihen zu je vier Bäumen stehen. Wie muss der Park aussehen?

(Die Lösung finden Sie am Ende dieses Beitrags)



Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.

(Schiller, *Über die ästhetische Erziehung im Menschen*)

Betrachten Sie einen Moment Ihre architektonischen Versuche. Welche Lösungsprozesse haben Sie verfolgt? Haben Sie auch eher quadratische Parkanlagen gezeichnet und sind damit gescheitert? Ja? Dann handelt es sich um Formen linearen Denkens und Problemlösens, angeregt durch die vielfältigen Denk- und Wahrnehmungs- "Muster", die wir gespeichert haben (vgl. De Bono 1992). Parks sind nun mal in der Regel quadratisch angelegt. Diese Muster sind relativ stabil und können zu Denkblockaden beim Problemlösen führen. Nur wenn Sie abweichend, "divergent" denken und planen, lässt sich das Problembeispiel lösen. Ähnlich verhält es sich bei der Erstellung von Übungen und Aufgaben im Unterricht. So lässt sich feststellen, dass das im Unterricht eingesetzte Übungsrepertoire doch in der Regel sehr begrenzt ist.

Leupold hat Faktoren einer kreativen Lehrerpersönlichkeit benannt (vgl. Leupold 1993). Für den Zweck der kreativen Übungsgestaltung soll hier besonders auf den Begriff der "Redefinition" fokussiert werden. Redefinition meint, dass der Lehrer z.B. eine traditionelle Aktivität unter einem kreativen Blickwinkel variiert und damit motivierender, lernerorientierter, spielerischer gestaltet.

Der folgende Übungstyp ist Ihnen sicher aus Lehrmaterialien unter der Bezeichnung: "Zuordnung" bekannt.

se darüber, wer eher geantwortet hat - und die ganze Zeit werden Strukturen gelesen, inhaltlich verarbeitet und in

Ursprünglich gedacht für die systematische Analyse von Übungen (Nunan 1989) benennt sie wesentliche Faktoren, die anhand von Leitfragen auch für eine produktive, kreative Umgestaltung von Übungsabläufen individuell und adressatenspezifisch variiert werden können. (vgl. Koenig 1994)



2.2 Hier finden Sie die Sätze aus Übung 2.1 noch einmal. Welche passen zusammen? Ordnen Sie sie zu.

1. Früher wurde die Wäsche von Hand gewaschen.	a) Heute verwendet man viele Produkte aus Dosen.
2. Früher wurden noch viele Briefe geschrieben.	b) Heute lässt man sie stundenlang fernsehen.
3. Früher wurde alles von Hand geschrieben.	c) Heute dürfen Jugendliche erst ab 16 arbeiten.
4. Früher wurde noch mit Holz geheizt.	d) Heute haben die meisten Leute einen Computer.
5. Früher wurde Alkohol am Steuer nicht bestraft.	e) Heute suchen sich die Frauen ihre Männer selbst aus.
6. Früher wurden Kinder schon mit 11 in die Fabrik geschickt.	f) Heute gibt es schon bei 0,8 Promille Probleme.
7. Früher wurde noch mit den Kindern gespielt.	g) Heute haben fast alle Leute einen Kühlschrank.
8. Früher wurden die Zimmer mit Kerzen beleuchtet.	h) Heute benutzt man dazu eine Waschmaschine.
9. Früher wurden die Lebensmittel mit Eis gekühlt.	i) Heute fahren alle mit dem Auto.
10. Früher wurde noch viel gewandert.	j) Heute heizt man mit Öl oder Elektrizität.
11. Früher wurden nur frische Zutaten zum Kochen verwendet.	k) Heute hat man elektrisches Licht.
12. Früher wurden die Frauen oft von den Eltern verheiratet.	l) Heute telefonieren die Leute meistens.

Abb 2: Zuordnungsübung. Funk/Koenig (1992): Eurolingua Deutsch, Zyklus 9, S.95

Üblicherweise könnte die Aktivität folgendermaßen verlaufen: Die Lerner senken den Kopf ins Buch, beginnen in individueller Arbeit die entsprechenden Sätze zuzuordnen, und nach einer stillen Arbeitsphase werden die Ergebnisse durch Aufrufen der Schüler durch den Lehrer abgefragt. Eine "kreative" Redefinition der Übung könnte wie folgt aussehen und der Aktivität einen zusätzlichen spielerischen Aspekt verleihen: Die Klasse wird in 2 Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält nur eine Seite der Übung. Nun liest einer aus der ersten Gruppe irgendeinen Satz vor, und jemand aus der zweiten Gruppe reagiert mit der passenden Ergänzung. Dann liest derjenige einen Satz aus seiner Liste vor usw. usw. Die Spannung steigt, indem die Lernenden versuchen, möglichst schnell die richtige Antwort zu finden. Sie diskutieren möglicherwei-

der "richtigen" Form präsentiert. Dabei sind die Lerner sehr aktiv und die Lehrenden können sich ganz zurückziehen und sich z.B. auf Probleme der Aussprache konzentrieren etc. Viele traditionelle Übungen lassen sich durch solche "Redefinitionen" zu Aktivitäten mit spielerischen Momenten "umdenken" - vorausgesetzt man lässt sich auf solche abweichenden Denkprozesse ein. Eine Unterstützung bei diesem Prozess könnte die folgende Checkliste sein.

- Was ist das **Ziel** der Aktivität? Ist die Verwendung der Sprachstruktur einigermaßen authentisch und für die Kommunikation der Schüler relevant?
- Welche **Materialien** habe ich zur Verfügung? Nur das Lehrwerk oder fallen mir noch andere ein? Können die Schüler selbst etwas mitbringen oder recherchieren?
- Was tun die Schüler, wenn sie die **Aktivität** durchführen? Sitzen Sie vor dem Tisch und schauen sie in das Lehrwerk oder bewegen sie sich? Schauen sie sich an?
- Was ist meine **Lehrerrolle**? Bin ich im Zentrum? Muss ich viel reden und erklären? Sprechen die Schüler eher zu mir oder miteinander?
- Wie ist die Rolle der **Lerner**? Sind sie aktiv? Übernehmen sie Unterrichtsteile? Evaluieren sie sich z.B. selbst?
- Welche **Sozialform** habe ich warum gewählt? Muss es Frontalunterricht sein oder bietet sich begründet auch Partner- oder Gruppenarbeit an?

Diese Fragen lassen sich ergänzen um die drei Faktoren im Kreis rechts, die wo immer möglich, bei jeder Aktivität zum Tragen kommen sollten.

a) Der Aspekt "**Lernen**". Frage: Was wird bei der Aktivität z.B. sprach-

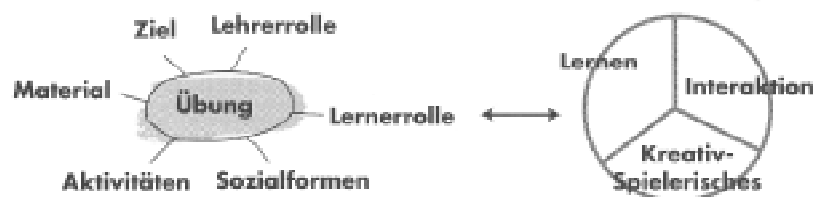


Abb. 3: Faktoren des Unterrichts- und Übungsgeschehens (Koenig 1994)

bezogen gelernt? Leider sind viele Übungsansätze nur auf diesen Aspekt beschränkt.

- b) Der Aspekt **“Interaktion”**. Frage: Kommunizieren die Schüler miteinander, oder achten sie wenigstens auf das, was die anderen äußern oder produzieren? Jede Aktivität sollte auch dafür Raum lassen.
- c) Der Aspekt des **“Kreativ-Spielerischen”**. Frage: Enthält die Aktivität neben kognitiven Aspekten irgend etwas aus dem affektiv-emotionalen Bereich, was die Motivation oder die Phantasie, etc. der Schüler anregt, was Spaß machen könnte?

Sieht man sich viele Übungen oder auch spielerische Aktivitäten genauer an, dann wird schnell deutlich, dass z.B. bei den eher traditionellen Übungen die Aspekte b) und c) häufig völlig vernachlässigt sind. Und bei vielen vorliegenden Spielen müsste vielleicht der Aspekt “Lernen” noch einmal reflektiert werden. Wie das Beispiel oben und die weiteren Beispiele im Text zeigen, ist eine “Redefinition” von Übungen hin zu eher spielerisch orientierten Aktivitäten aber in der Regel ohne großen Aufwand möglich. Dabei muss das Verhältnis der drei Faktoren nicht unbedingt wie in der Grafik ausgewogen und gleich sein. Es gibt im Übungsbereich und in den Spielesammlungen durchaus Aktivitäten, die den Lernaspekt eher betonen, das interaktive Moment oder vorwiegend das Spielerische. Aber idealerweise sollte eben von allem etwas integriert sein.

Lerner als Konsumenten, Produzenten und Regisseure oder: Wie Schüler spielerische Aktivitäten mitgestalten können.

Wie oben angesprochen, funktionieren Spiele u.a. dadurch, dass die Lernenden das Gefühl haben, den Prozess

mitbestimmen zu können und als Agenten ihrer Handlungen zu erscheinen.

Traditionellerweise sind aber die Lehrenden im Unterrichtsprozess häufig noch die Hauptakteure, die z.B. bestimmen, was, wann und wie gemacht wird, wie lange es dauert und wie das Ergebnis bewertet werden soll. Diese Diskrepanz könnte dadurch verringert werden, dass Lernende mehr Mitbestimmung im Unterricht erhalten. Als Nebeneffekt könnte damit der oft geäußerten Langeweile auch der Lehrenden in monotonen Übungsszenarien entgegen gewirkt werden, wie Sheelagh Deller es in einer Alltagsmetapher fasst:

“Schon beim Zurechtlegen der Zutaten stellte sich eine furchtbare Müdigkeit und Langeweile ein, da ich schon zu Beginn wusste, wie ungefähr das Essen schmecken würde. Es gab einfach keine Überraschungen. Ich war daher immer froh, bei Bekannten oder Freunden zum Essen eingeladen zu sein, wo mir nicht schon vorher klar war, was mich erwartete und wie es schmecken würde und immer wieder und in der Regel positiv überrascht wurde.”

(vgl. Deller 1990:1)

Die Parallelen zum Unterrichtsgeschehen sind offensichtlich. Wenn alles, was im Klassenraum passiert, seinen Ursprung in den Entscheidungen der Lehrenden und der von ihnen benutzten Lehrmaterialien hat, dann gibt es eben nicht viel Raum für Überraschungen. Vielleicht müssten wir uns als Lehrende häufiger bei den Schülern zum Essen einladen lassen, um der Routine zu entgehen.

Dies setzt voraus, dass die Schüler nicht jede Stunde auf das Menü warten, das der Lehrende für sie z.B. mit Hilfe des Lehrwerks zusammengestellt hat, sondern dass sie selbst als Köche tätig werden, sich um die Zutaten kümmern, das Essen produzieren, am Ende vielleicht noch abschmecken und die eine oder andere Prise Salz dazu geben (vgl. Koenig 1999).

Damit ist natürlich ein hoher Anspruch an die Selbsttätigkeit von Schülern formuliert. Untersuchungen zeigen aber, dass Lernende durchaus in der Lage sind, selbst Übungen und Aufgaben für andere zu entwerfen und viele Aspekte des Unterrichts in eigener Regie zu übernehmen (vgl. Mourmoura 2002). An einem kleinen Beispiel sei dies illustriert: Eine chinesi-



Pieter Bruegel l'Ancien, Jeux d'enfants, 1560.

sche Studentin hatte vor Jahren im Rahmen eines Seminars zum Thema Grammatik an der Universität Kassel eine "Spielidee" zum Üben der Artikel im Deutschunterricht, die „Artikelgymnastik“ oder das "DER-DAS-DIE-Spiel", ein Spiel, das mittlerweile in zahlreichen Lehrmaterialien zu finden ist. Die Durchführung ist denkbar einfach. Die Klasse wird in drei Gruppen geteilt. Jede Gruppe steht für einen Artikel. Wenn nun die Lehrerin ein Nomen nennt, dann muss die Gruppe mit dem entsprechenden Artikel aufstehen und den Artikel laut nennen. Das führt zu vielen lustigen Situationen, da sich die Schüler gut beherrschen müssen, um nicht die Artikel der anderen Gruppen zu rufen und nicht an der falschen Stelle aufzustehen. Auf diese Weise kann man schnell 20 oder 30 Nomen mit Artikel wiederholen ohne das traditionelle individuelle Abfragen zu bemühen. Die Lehrerin muss diese Übung aber nur einmal zur Einführung demonstrieren. Den Rest des Schuljahres kann sie die Durchführung an z.B. jeweils 2 Schüler "delegieren", die zu Hause entsprechende Nomen (10 der, 10 das, 10 die) sammeln und dann das Spiel völlig selbständig inszenieren. Sie teilen die Gruppen ein, bestimmen die Aktivität (aufstehen, klatschen, etc.) und führen das Ganze durch. Auf diese Weise können viele Aktivitäten von den Schülern variiert oder sogar neu erfunden werden. Die Lehrenden sind dadurch entlastet, können sogar mitmachen (mitlachen) und kommen so vielleicht in den Genuss neuer Erfahrungen.

Gute Übungen und gute Spiele sollten also immer auch Momente enthalten, die "echte" Kommunikation im Sinne des Schließens von Informationslücken ermöglichen und dabei auch für den Lehrer interessante und "neue" Informationen liefern. Im traditionellen Unterricht ist dies häufig nicht der Fall, da die Lehrenden in der Regel alle Antworten schon

kennen und eigentlich nur noch die inhaltliche Richtigkeit oder sprachliche Korrektheit bestätigen, wie das folgende Unterrichtsszenario im Anschluß an eine Leseübung illustriert:

L.: *So, ihr habt den Text jetzt gelesen. Also: Wann ist Herr Müller ins Büro gekommen?*
 S.: *Um 8 Uhr*
 L.: *Stimmt das, um 8 Uhr?*
 S2.: *Nein, um 8 Uhr 30.*
 L.: *Richtig, um 8 Uhr 30.*
 usw.

Wenn wir als Lehrende - zumindest was die inhaltliche Seite angeht - nicht nur immer das von den Schülern erfahren wollen, was wir ohnehin schon wissen, dann müssen Übungsabläufe entsprechend variiert werden. Eine Variante, diesmal zu einem grammatischen Inhalt, könnte wie folgt aussehen:

Die "weil-" und "denn-" Sätze sollen wiederholt und geübt werden. Schreiben Sie an die Tafel kurz die "Faustregel", an der sich die Schüler orientieren können.

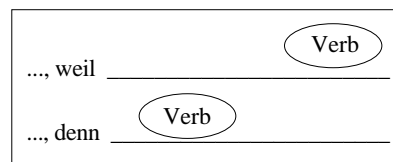


Abb. 4: Unterstützender Tafelanschrieb (Faustregel) zur spielerischen Übung mit "weil-" und "denn-" Sätzen.

Nehmen Sie dann z.B. ein interessantes Foto und hängen Sie es hinter die Tafel (sie können es auch außen an die Tür des Klassenzimmers hängen, oder unter einen Tisch kleben, oder hinter die Tafel, etc.). Auf jeden Fall werden die Schüler neugierig sein, was das Foto darstellt. Teilen Sie dann die Klasse in zwei Gruppen ("weil" und "denn"), lassen sie alle Schüler aufstehen, zu dem Bild gehen, sich das Bild kurz ansehen (Regel: nicht stehenbleiben) und dann wieder auf ihren Platz zurückgehen. Die Schüler

schreiben nun einen Satz (mit weil oder denn), der sich auf das Gesehene beziehen soll. Sie werden mit Sicherheit erstaunt sein, was Ihre Lernenden an kreativen Aussagen produzieren. Hier einige Beispiele zu der verwendeten Bildvorlage:



Abb. 5: Bildimpuls für die spielerische Übung zu "weil" und "denn"

- *Ich habe das Bild nicht gesehen, weil ich meine Brille vergessen habe.*
- *Die Frau ist erstaunt, weil sie nicht weiß ob es ein Junge oder ein Mädchen ist.*
- *Der Junge lächelt, denn die Frau ist seine Mutter.*
- *Die Frau guckt böse, weil sie nicht so eine schöne Frisur hat.*
- *Ich sehe so aus, weil mein Frisör Urlaub hat.*

Bei einer solchen Anlage der Übung ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass alle Schüler bei den interessanten Aussagen zuhören, die Aktivität der Lehrenden ist gering, die Schüler haben sich bewegt, sie waren kreativ - und sie haben darüber hinaus auch eine grammatische Struktur "sinnvoll" angewendet (vgl. Koenig 1994).

Rezepte und Prinzipien: Spielsätze in Lehrwerken und Spielsammlungen

Anregungen zu Lernspielen im Fremdsprachenunterricht finden sich mittlerweile in den meisten neueren Lehrwerken. So liegt das Prinzip des "echten" Informationsaustauschs z.B. auch der Gestaltung der Materialreihe "Wechselspiel" (Langenscheidt-Ver-

lag) zugrunde. Die Spiele beruhen alle auf dem Übungsprinzip: information - gap (Informationslücken) und sie lassen sich als fertige Vorlagen ohne Weiteres direkt im Unterricht einsetzen. Wie gezeigt werden konnte, kann der Ertrag solcher Ansätze jedoch gesteigert werden, wenn man sich über das Umsetzen der fertigen Vorlage vor dem Einsatz im Unterricht die den Spielen zugrundeliegenden Prinzipien und Prozesse verdeutlicht, die Variablen analysiert und sie damit für die spezifischen Bedürfnisse adaptierbar macht.

Ein Beispiel aus dem Bereich der allgemeinen Gesellschaftsspiele ist das Spiel: "Schiffe versenken", bei dem



Abb. 6: "Schiffe versenken" – ein Gesellschaftsspiel als Grundprinzip für fremdsprachliche Übungen.

die Spielpartner jeweils in ihrem Spielfeld bestimmte Felder markieren und durch Fragen gegenseitig erraten. Wer zuerst alle gegnerischen Felder errat

nerischen Kleidungsstücke erraten hat, hat gewonnen.

Hier eine mögliche Interaktion:

Schüler A:
Hast du einen(...en)/ein(...es)/eine ...(...e) ...

Hose	warm
Hemd	schick
Hut	lang
Brille	gestreift
Mantel	altmodisch

A: Hast du einen gestreiften Mantel?

B: Nein, aber hast du eine gestreifte Brille?

Schüler B:
Hast du einen (...en) /ein (...es) /eine (...e)...

Hose	schick
Hemd	gestreift
Hut	altmodisch
Brille	warm
Mantel	lang

A: Ja, Mist!!!

B: Dann hast du auch vielleicht eine warmen Hut?

ten hat, ist der Gewinner.

Für den Fremdsprachenunterricht ist die Aktivität in dieser Form natürlich wenig ertragreich, da die Spieler praktisch nur Ziffern und Buchstaben nennen müssen. Durch kreative Redefinition des Spielprinzips und der Variablen kann aber ein effektives Lernspiel daraus werden:

Die Schüler sammeln an der Tafel zusammen mit dem Lehrer zunächst 5 Kleidungsstücke. Sie ordnen dann den Kleidungsstücken passende Adjektive zu. Dann tragen sie die Kleidungsstücke in ihre Liste links ein und ordnen ihnen willkürlich die Adjektive zu (dabei können durchaus unpassende Beschreibungen entstehen - aber das ist gewollt!). Nun fragen die Schüler sich alle gegenseitig nach einem bestimmten Muster, hier zum Üben des Akkusativ: *Hast du einen/eine/ein + Adjektiv+ Nomen*. Beispiel: *Hast du einen altmodischen Mantel?* etc. und haken dann die gefundenen Kleidungsstücke ab. Wer zuerst alle geg-

Dabei gebrauchen die Schüler nicht nur ständig die pragmatisch relevanten Strukturen, sondern müssen sich auch eine effektive Fragestrategie überlegen. Bei dieser spielerischen Übung sind sie in hohem Maße an der Erstellung der Übung beteiligt und führen sie auch ohne Intervention des Lehrers durch. Alle Schüler sprechen, denken nach, lernen und spielen. Das Prinzip funktioniert, lässt sich mit unterschiedlichsten Inhalten (Präpositionen, etc.) füllen und macht den Schülern in der Regel Spaß. Weitere Spielprinzipien, die die gleiche "Philosophie" transportieren wären z.B. Memory, Partnerdiktate, Laufdiktate, etc., Ansätze, die kreativ nach Bedarf inhaltlich und formal zu variieren sind. Aktuelle Lehrwerke illustrieren diesen Prozess der Entwicklung von Spielen als Anregung für die Lehrenden und Lernenden explizit, siehe Abb. 7 zum Thema: Fragestrukturen im Anfangsunterricht.



Abb. 7: Adaption des Prinzips: "Schiffe versenken" (Funk /Koenig /Koithan, u.a. (2002): *Geni@l Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1, S.23*)

Defizitorientiertes und erfolgsorientiertes Üben

Die meisten Aktivitäten, die den Lernenden in Lehrmaterialien und auf der Unterrichtsebene angeboten werden, tragen zwar die Bezeichnung: "Übung", sind aber in Wirklichkeit "Tests" und überprüfen in der Regel in reproduktiver Weise schon ein angeblich vorhandenes Wissen. Ein Beispiel aus einer Fortbildungsveranstaltung:

Gegeben sei folgender Satz:

Die Katze sitzt auf dem Tisch.

Auf die Frage, an welcher Stelle die Lehrenden eine Lücke lassen würden, wenn sie den Satz zu einer "Übung" umfunktionieren wollten, antworten praktisch alle: bei "dem".

Also: *Die Katze liegt auf ___ Tisch.*

Automatisch und zielsicher haben die Teilnehmerinnen also die schwerste Lücke gefunden, die man hier lassen kann. (Hier wirkt offensichtlich das Muster von zahlreichen "Übungen" ähnlicher Art.) Der Schüler muss für eine Lösung den Artikel (der Tisch) kennen, er muss wissen, dass man hier den Dativ benutzen muss und er muss außerdem wissen, wie der entsprechende Dativ gebildet wird. Ein solches Vorgehen ließe sich als

"defizitorientiert" bezeichnen, da der Schüler die Lösung entweder weiß oder nicht und sich dadurch die Fehlerhäufigkeit erhöht. Erfolgsorientiert denken würde bedeuten, dass man vielleicht eine andere Lücke wählt, z.B. *Die ___ liegt auf dem Tisch.* Jetzt können die Schüler ihr Vorwissen über alle möglichen Nomen aktivieren und lernen nebenbei und implizit die Struktur "auf dem Tisch" als "Phrase" mit.

Ein "echtes" Spiel unter Redefinition des Prinzips: "Stadt, Land, Fluss", würde dann vielleicht so aussehen können: Ein Schüler sagt leise für sich das Alphabet auf. Ein anderer sagt "stopp" und der Schüler nennt jetzt laut den Buchstaben, bei dem er gerade angelangt ist, z.B.: "T". Jetzt sollen alle Schüler schnell aufschreiben, was mit "T" auf dem Tisch liegen kann. Die Tante, die Tüte, die Tasche, die Turnhose, die Tinte, die Tafel, etc. Mentale ("witzige") Bilder werden in den Köpfen der Lerner produziert, und die Struktur dadurch tiefer verankert. Für "einmalige" Ideen gibt es 10 Punkte, für "doppelte" 5 usw. - wenn man will. Fast alle Übungen in den Lehrmaterialien lassen sich so in der einen oder anderen Weise spielerisch

variieren, erhöhen die Erfolgsquote, verringern damit die Angst vor "Versagen" und reduzieren den affektiven Filter, der zu Hemmungen bei der Sprachproduktion führen kann.

Welche Spiele für welche Lerner?

Es versteht sich eigentlich von selbst, dass Aufgaben und Übungen immer an die jeweilige Adressatengruppe mit ihren spezifischen Ausprägungen und Voraussetzungen angepasst werden müssen. Spiele "funktionieren" bei Erwachsenen nicht genau so wie bei Kindern, in prüfungsorientierten Kursen sicher problematischer als im Schulalltag und in asiatischen Lernerguppen anders als in europäischen. Angesichts der heterogenen Zusammensetzung von Lernerguppen mit ihren unterschiedlichen Lernstilen und individuellen Präferenzen kann schon ein "Berieseln" aller Schüler eines Sprachkurses mit den selben Übungsangeboten eines Lehrwerks sehr problematisch sein. Diese Einschränkungen gelten aber ganz besonders für Aktivitäten mit einem spielerischen Charakter. Nicht alle Schüler spielen gerne alle Spiele. Gerade im Fach Deutsch als Fremdsprache sind häufig interkulturelle Barrieren durch eher traditionelle Lernsozialisierungen und -verfahren anzutreffen und es verlangt von der Lehrperson ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl für den jeweiligen Einsatz von kreativen Übungen, damit die personale Authentizität der Lerner nicht unterdrückt wird. Dabei ist die Beteiligung der Lerner bei der Auswahl und der Art und Weise der Durchführung von spielerischen Aktivitäten wichtig auch im Sinne einer allmählichen Entwicklung von Autonomie (Nunan 1997). Transparenz und Aushandeln sind in diesem Zusammenhang Schlüsselbegriffe. Was wäre denn beispielsweise, wenn ein besonders spielfreudiger Lehrer plötzlich in einer Befragung der Schüler feststellen

würde, dass die Klasse eher traditionelle Übungen den spielerischen Ansätzen vorzieht? Dann müssten die Verfahren - wenn man die Lerner ernst nimmt - z.B. mit den Lernern zusammen ausgehandelt werden - wie im richtigen Leben - um den Lehr-Lernkonflikt aufzuarbeiten. Daher sind Spielesammlungen mit ihren kopierfähigen Rezepten zwar ausgesprochen hilfreich als Impulse für eine abwechslungsreichere methodische Gestaltung des Unterrichts, aber noch kein Garant für ein Gelingen. Demgegenüber könnten Spielprinzipien, mit abweichendem Denken und unter Mitwirkung der Lernenden variiert, der jeweiligen personalen Authentizität eher Rechnung tragen und akzeptiert werden.

Ausblick

Leupold nennt als einen wesentlichen Faktor im Zusammenhang mit der Entwicklung spielerischer, lernerbezogener Übungsansätze auch das "kreative Umfeld" (vgl. Leupold 1993). Damit ist z.B. die Atmosphäre im Lehrerkollegium angesprochen, die Möglichkeit und Bereitschaft zum Austausch und zur gemeinsamen Entwicklung kreativer Unterrichtsansätze und generell die Kooperation der Unterrichtenden. Hierzu finden sich im Modell der Aktionsforschung (vgl. Altrichter 1990) interessante, gewinnbringende Ansätze, die auch eine ef-

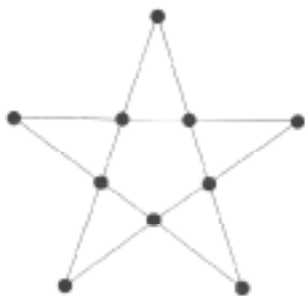


Abb. 8: Lösung zur Logelei "Anlegen eines Parks".

ektivere Umsetzung von spielerischen Ansätzen im Unterricht fördern können. Durch den Austausch von Ideen und die Reflexion der Lehrenden rückt vielleicht das Spielen und das spielerische, kreative Üben im Fremdsprachenunterricht dann auch endlich vom Rand eher an den Ort des Unterrichts, der ihm zusteht: ins Zentrum des Übungsgeschehens.

Literaturauswahl

- ALTRICHTER, H. / POSCH, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- CAMILLERI, A. (2000): *The development of cognitive processes*, in: NEWBY, D. (ed.): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Council of Europe/European Centre for Modern Languages.
- DE BONO, E. (1992): *Laterales Denken. Der Kurs zur Erschließung ihrer Kreativitätsreserven*. Düsseldorf u.a., ECON Taschenbuch Verlag.
- DECI, E. L. / RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York.
- DELLER, S. (1990): *Lessons from the learner: student generated activities for the language classroom*. London u.a., Longman.
- DÜWELL, H. (2002): *Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, in: *Französisch heute* 33, 2, p. 166-181.
- FICHTEN, W. (1993): *Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Frankfurt am Main u.a., Lang.
- FUNK, H. / KOENIG, M. (1992): *Eurolingua Deutsch. Zyklus 9*. Zürich, Migros-Genossenschaft-Bund Koordinationsstelle der Klubschulen.
- FUNK, H. / KOENIG, M. / KOITHAN, U. u.a. (2002): *Geni@1 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1*. Berlin u.a., Langenscheidt.
- KLIPPEL, F. (1998): *Spielen im Englischunterricht*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, p. 4-13 (mit Auswahlbibliografie zum Thema).
- KOENIG, M. (1994): *Übung selbst machen oder: Wie man von alten Pfaden abweicht*, in: *Fremdsprache Deutsch* 10, 1, p. 28-32.
- KOENIG, M. (1999): *Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht*, in: VOGEL, K. / BORNER, W. (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*.

- Bochum, AKS-Verlag, p. 67-90.
- KOLIANDER-BAYER, C. / FAISTAUER, R. (1999): *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Arbeitsunterlagen für den Fremdsprachenunterricht/Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen*, Wien.
- LEUPOLD, E. (1993): *Kreativität des Schülers: ja bitte; und des Lehrers?*, in: *Fremdsprachenunterricht* 37/46, 4, p. 189-194.
- MAIKE, H. / WENDT, M. (1990): *Sprachlernspiele: Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*. Tübingen, Narr.
- MARTINEZ, H. (im Druck): *Von der Lerner zur Lehrerautonomie*, in: BARKOWSKI, H. / FUNK, H. (Hrsg.): *Autonomes Lernen und Fremdsprachenunterricht: Internationale Werkstatt-Tagung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, des Goethe-Instituts München und des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF), 15-17. Feb. 2001*. Berlin, Cornelsen.
- MOURMOURA, A. (2002): *Der Fremdsprachenlerner als Produzent von Übungen*. Felsberg: edition eins (Schriftenreihe des Instituts für Sprachen – Deutsch als Fremdsprache; hrsg. V. Hartmut Quehl: Band 1).
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1997): *Designing and adapting material to encourage learner autonomy*, in: BENSON, Ph. / VOLLER, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London u.a., Longman, 192-203.
- RÜCK, H. (1997): *Kreativität und Interaktion*, in: MEISSNER, F.-J. (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*; Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Tübingen, Narr, 1-11.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 19-27.

Michael Koenig

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Autonomie im Fremdsprachenunterricht, kreative Übungsgestaltung und Lehrwerkanalyse und -erstellung. Herr Koenig ist Mitautor von Eurolingua Deutsch (Cornelsen), Sowieso (Langenscheidt) und Genia@1 (Langenscheidt). Ausserdem leitet er seit mehreren Jahren ein Unterrichtspraktikum auf der Basis der Aktionsforschung, eine fruchtbare Verbindung von Theorie und Praxis.

Annie Fayolle Dietl
Genève
Dorothea Lévy-Hillerich
Nancy

Du jeu à l'enjeu, ou passage du *jeu-play* au *jeu-game* par la règle et les consignes

Le due autrici presentano le loro esperienze ciascuna nella propria lingua – quindi in francese e in tedesco – intendendo offrire in tal modo un esempio di plurilinguismo vissuto. Nell'ambito della riflessione sulla funzione sociale del gioco come anticipazione dell'agire in situazione reale, vengono esaminate le differenze tra il gioco-game e il gioco-play, come pure quelle tra regole e consigne che governano il gioco; vengono passate in rassegna le caratteristiche delle regole e dei rituali (gli apprendenti, giocando, assumono ruoli e agiscono analogamente agli attori su un palcoscenico) e la loro valenza interculturale (l'obiettivo è la consapevolezza dell'arbitrarietà delle regole che, all'interno di una comunità linguistica e culturale, sono sottintese e perciò oggetto di spiegazione/presentazione se applicate in un contesto linguistico e culturale diverso). Per quanto riguarda la funzione didattica del gioco, viene messo in rilievo il fatto che il discente, nel fervore del gioco, si concentra sull'uso della lingua e sull'agire nella lingua: passa quindi in secondo piano il timore di fare errori nell'applicazione di una regola. L'articolo si conclude con una riflessione sui casi nei quali può rivelarsi necessario l'uso della lingua materna. (red.)

Der folgende Beitrag setzt die Linie dieser Nummer von Babylonia insofern konsequent fort, als er versucht, sich nicht nur für Mehrsprachigkeit einzusetzen, sondern diese auch vorzuleben.

Annie Fayolle- Dietl, und Dorothea Lévy- Hillerich, haben ihre Erfahrungen und bisherigen Beiträge und Artikel gekoppelt.

1. Quels types de jeu?

Le jeu-play

Il se caractérise par sa gratuité, sa spontanéité. C'est le jeu du petit enfant, celui qui lui permet de grandir et de se réaliser, où il laisse libre cours à son imagination et à sa créativité. *“En harmonie avec lui-même, il établit un ordre interne, il en tire un sentiment de puissance et de joie, lorsqu'il réalise sa tour, il affirme sa liberté, et en même temps, il se met en accord avec les règles du jeu, il se doit d'accepter un ordre externe, celui des règles qu'il découvrira plus tard dans des jeux plus organisés avec d'autres joueurs: l'obéissance aux règles préétablies d'un jeu organisé permet à l'individu de devenir un être humain social”* (Bruno Bettelheim).

Le jeu- game

L'enfant y arrive grâce au contact et la stimulation des enfants plus grands, qui jouent à des jeux aux règles strictes et impératives. *“Dans le groupe, l'enfant trouve deux choses capitales pour son activité: des camarades et des règles. L'apprentissage de la règle s'explique avant tout par l'action des camarades et par la nature des*

règles” (Chateau). Dès que certaines relations sociales se constituent, apparaît le jeu de règles qui est lié au besoin d'ordre chez le petit enfant. Au moment où Huizinga écrivait *Homo ludens*, Georges Herbert Mead dans *Mind, Self and Society* écrit déjà que le rôle social s'apprend par le jeu. Il montre que la différence entre play et game est avant tout dans le fait que dans le dernier, l'enfant intègre des modèles dans sa propre expérience et en intégrant des règles, devient membre de la société dans laquelle il vit.

Was charakterisiert die Regel, wie sollten Regeln formuliert sein, damit sie den spielenden Lernern helfen, sich zu sozialisieren, ihre soziale Rolle in der Gesellschaft zu erfahren, zu finden und zu lernen? - Quelles sont les caractéristiques des consignes, comment les consignes devraient-elles être formulées pour que l'apprenant qui joue puisse apprendre ce rôle social par le jeu et devenir membre d'un groupe social?

2. Spielregeln und Rituale

Spiele haben Regeln, und diese müssen fest vereinbart werden. Wenn Spiele im Unterricht eingesetzt werden, dann muss man davon ausgehen, dass die Spieler Regeln und Rituale aus ihren Erfahrungen außerhalb des Unterrichts mitbringen, besonders bei Würfel- und Quartettspielen. Man darf z.B. bei Quartettspielen nie nach der Karte fragen, die man schon hat und auch nicht nach einem Thema, von dem man überhaupt keine Karte hat. Bei Würfelspielen darf man z.B. nur

einmal würfeln; wenn man aber eine Sechs hat, darf man noch einmal würfeln. Wer aber bestimmt diese Regeln? Vielleicht gilt die Regel, dass jemand der eine Sechs gewürfelt hat, noch einmal würfeln darf, nicht in jedem Land. Vielleicht gibt es andere kulturspezifische Regeln.

- **Spielregeln sind also nicht vorhanden, sondern müssen gemeinsam festgelegt werden.**
- **Spielregeln sollten möglichst klar und knapp und eindeutig formuliert sein:**

Die Spielenden sollten direkt angesprochen werden; knapp und eindeutig ist auch die Formulierung im Infinitiv; bei den ersten Spielrunden wird die Spielregel sicher häufig in der Muttersprache erklärt. Alle Regeln in Büchern und Beschreibungen müssen sorgfältig geprüft, das Spiel am besten vorher durchgespielt werden.

Zu klären ist vor dem Spiel, ob die Spieler das Spiel kennen und wie sie es spielen. Dann einigt sich die Gruppe auf die Regel, die für das zu spielende Spiel gelten soll und ihre soziale Rolle im Spiel bestimmt.

- **Spielabläufe müssen genau festgelegt werden.**

Dazu sind immer vier Fragen zu beantworten:

1. Wann beginnt das Spiel? Wer beginnt?
2. Wie verläuft das Spiel?
3. Wann ist das Spiel zu Ende?
4. Wer ist der Gewinner?

Zu 1. Der Spielbeginn variiert von Spiel zu Spiel; beim Quartett z.B. beginnt derjenige der links neben dem Kartenverteiler sitzt, bei einem Brettspiel derjenige, der als erster eine Sechs würfelt.

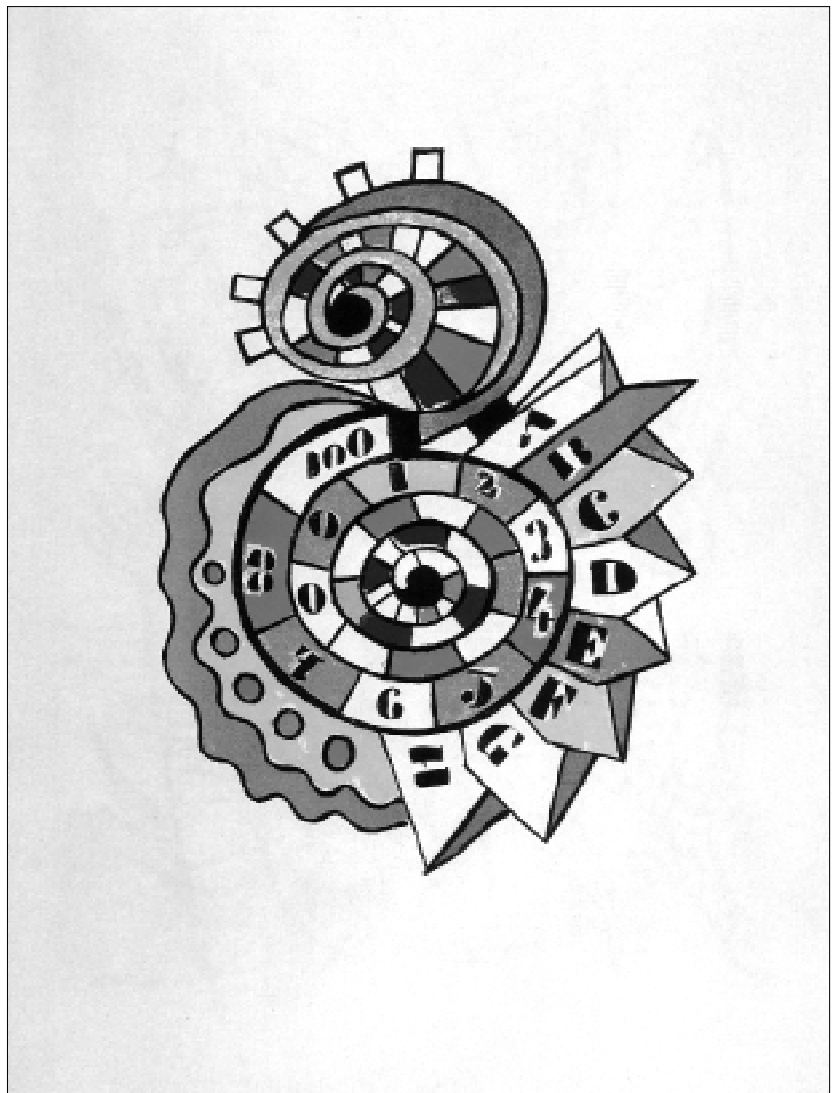
Zu 2. Bei einem Quartettspiel erfragen die Spieler die Karten, die sie nicht haben. Wenn ein Spieler eine Karte bekommt, darf er noch einmal fragen. Wenn der Gefragte die Karte nicht hat, ist er dran und spielt weiter. Man

darf auch nur nach Karten fragen von den Quartetten, die man hat. Bei Würfelspielen rückt man entsprechend der gewürfelten Zahl auf dem Spielbrett weiter. Bei manchen Spielen heißt es am Anfang: die Spieler spielen im Uhrzeigersinn.

Zu 3. Oft heißt es: das Spiel ist zu Ende, wenn ein Spieler keine Karten mehr hat oder wenn der erste Spieler seine Spielfigur ins Ziel gebracht hat. Diese Formulierungen sind ziemlich unpräzise. Hat ein Spieler, der zwei Felder vor dem Ziel ist und eine Fünf

würfelt, nun gewonnen oder nicht? Hier muss also präzisiert werden, dass er nur ins Ziel darf, wenn er eine Zwei würfelt oder dass er so viele Punkte zurück muss, wie er Würfelpunkte zuviel hat.

Zu 4. Bei einem Kartenspiel muss genau gesagt werden, wer der Gewinner ist: derjenige, der zuerst keine Karten mehr hat oder derjenige, der die meisten Quartette oder Paare ablegen kann.



Fernand Léger, Cirque, 1950.



Le besoin de jouer, c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie... Il est le pont qui va relier l'école à la vie.

(Édouard Claparède, *Nature et fonction du jeu*)

• **Spielregeln müssen vermittelt werden.**

Je größer die Gruppe, desto genauer und in der Zeit ausführlicher muss die Regelvorgabe sein.

Folgende Möglichkeiten bieten sich an:

1. die Regel lesen lassen;
2. die Regel gemeinsam lesen und mit anderen Worten wiederholen;
3. Teile der Regel in der Muttersprache verdeutlichen;
4. Beispiele geben, um einen Teil der Regel zu konkretisieren.

Nach Regeln zu verlangen ist ein fast allen "richtigen" Spielen gemeinsames Charakteristikum. Die Regeln können verändert werden, allerdings nur im Einvernehmen aller Mitspieler vor Spielbeginn. Gegen einmal festgelegte Regeln darf man nicht verstoßen. Versucht einer der Spieler es dennoch, kommt er meist nicht weit damit, denn die anderen passen höflich auf, dass niemand sich durch Schummeln einen Vorteil verschafft. Der Gewinn für das Lernen liegt auf der Hand: die Konzentrationsfähigkeit wird trainiert. Beides, der Versuch zu schummeln und das Aufdecken von Schummelmanövern gehört zum Sozialisierungsprozess und zum Spielvergnügen, weil es die Spannung des Spielgeschehens noch erhöht und vielleicht auch weil im Spiel das Betrügen eben keins ist, sondern nur "zum Spaß" versucht wird.

Beim Spielen schlüpfen die Spieler in

ritualisierte Verhaltensweisen wie die Schauspieler in Masken und Kostüme. Die Spielenden gehen in der Spielsituation freier miteinander um und handeln gewissermaßen in eigenem Namen. Sie tun dies aber in einer Weise, die deutlich machen soll, dass die Spielgemeinschaft sich für die Dauer des Spiels aus der Alltagsrealität herausgenommen hat. Spielen ist "nicht das Leben selbst", aber dies heißt nicht, dass das Spielen unwirklich wäre, sondern dass es in einer eigenen, nämlich der "Spiel-Welt abläuft" (Meyer 2000: Unterrichtsmethoden, II: Praxisband S.343). In dieser "Spiel-Welt" trainieren die Spieler ohne Druck ihre zukünftigen sozialen Rollen.

3. Gebrauch der Fremd- und Muttersprache

Das innerhalb von gegebenen Mustern ablaufende Miteinander-Sprechen bei Sprachlernspielen gibt den Lernenden den nötigen Mut, es mit dem Reden in der fremden Sprache einmal zu versuchen. Sie fühlen sich nicht von einer an sie gestellten Erwartung überfordert, phantasievoll, interessant oder gar geistreich sprechen zu müssen. Im Kreis der Spielrunde dürfen die Lernenden die gleichen oder ganz ähnliche Wendungen gebrauchen wie ihre Mitspieler. Das ist "machbar". Noch wichtiger: in der jeweiligen Spielsituation sind die 4 oder 5 Menschen der Spielrunde eben nicht 4 oder 5 Franzosen, Polen, Finnen oder Portugiesen, denen es im Unterricht peinlich, lächerlich, ja absurd vorkommt, wenn sie auf Deutsch holprige Sätze konstruieren müssen, die sie eigentlich persönlich an niemanden richten und die sie selbst nicht interessant finden, sondern sie sind Mitspieler in einer Spiele-Welt, in der die Angst vor möglichen Fehlern verloren geht, weil der Wunsch, ans Ziel zu kommen, ihre Aufmerksamkeit mehr absorbiert als die unbedingt rich-

tige Form.

Das ziemlich häufige Spielen von Sprachlernspielen gibt den Lernenden Gelegenheit, so flüssig zu sprechen, wie es sonst selten im Unterricht geschehen kann. Nicht Lehrerwille und -aufforderung, sondern Spieleifer treibt sie zu sprachlichem Handeln.

Dieser Spieleifer führt natürlich auch dazu, dass die Spielenden in die Muttersprache zurückfallen, was manchen Lehrenden als Grund dafür dient, Spiele erst gar nicht im Unterricht einzusetzen.

Die Muttersprache kann und soll aber immer dann benutzt werden,

- wenn die Lernenden z.B. eine Unklarheit in der Regel klären müssen,
- wenn sie ein Wort nicht verstehen und die einsprachige Erklärung zu lange dauert und damit der Spieleifer gestört wird,
- wenn sie sich austauschen wollen, warum das Spiel gelungen/nicht gelungen ist, und was sie gelernt haben,
- wenn sie z.B. bei der Vorbereitung und Planung eines Rollenspiels die Rolle und den Ablauf festlegen und beschreiben. Die Lehrenden sollten die Spielenden immer wieder ermahnen, auf Deutsch zu spielen, sie aber auf keinen Fall während der Spielhandlung durch eine solche Aufforderungen stören.

Annie Fayolle Dietl

est formatrice à l'IFMES (Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire) à Genève.

Dorothea Lévy-Hillerich

ist Fortbildnerin (i.R.) für Deutsch als Fremdsprache beim Goethe-Institut Inter Nationes und beim SES (Seniorenexpertenservice, Bonn) und Koautorin (mit Christa Dauvilliers) der Fernstudieneinheit "Spiele im Deutschunterricht" (Langenscheidt, Herbst 2003).

Patricia Chighini

Liège

Jeux et enjeux à l'école primaire

Referring to the Nuremberg Recommendations for Early Foreign Language Learning (<http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/>), the author discusses principles of early language learning and the role of games. In these recommendations eight areas of interest are defined. In early language learning, the language is not the main purpose, but a means to achieve something else. Since language is instrumental for the natural acquisition of the mother tongue, we should also use this principle for foreign language learning. Contents should be chosen because they are of interest to the children, not because they serve to demonstrate the way certain grammatical structures are used. Three approaches to learning are discussed, the narrative approach, the immersion approach and the games approach. For each approach several concrete examples are given. Through games children can experience emotions, such as winning and losing. In these games, the motivational and emotional aspects are more important than the cognitive ones. Finally the author presents a survey of games suitable for children of various ages. (Red. board)

1. Une chance à saisir

Tant en Europe que sur d'autres continents, le plurilinguisme est désormais la règle. L'apprentissage des langues est une activité de toute la vie et promouvoir le plurilinguisme implique qu'il faut commencer tôt. Face à ce défi, l'apprentissage précoce d'une autre langue représente une chance à saisir. Car il va de soi qu'introduire une langue étrangère parmi les disciplines de l'école primaire libère du temps pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues. Toutefois, c'est d'abord dans sa qualité de modèle pour cet apprentissage ultérieur que réside toute l'importance de cette première expérience pour l'enfant et toute la responsabilité de l'école.

Entre 1993 et 1997, un groupe de chercheurs et gens de terrain venus de dix-huit pays différents ont tenté de définir un chemin possible vers une didactique et une méthodologie de l'apprentissage précoce des langues étrangères. De ces rencontres, sont nées les *Recommandations de Nuremberg*¹ où cet enjeu est formulé de la façon suivante: "Le cours précoce de langue étrangère a des répercussions positives sur la formation de l'identité, et cela plus encore que l'apprentissage habituel d'une langue. Il forme le regard à ce qui est commun et différent dans les cultures et relativise ainsi la pensée ethnocentrique; il ouvre la voie à l'acceptation de l'étranger. [...] Il utilise les qualités psychiques et physiques propres à l'enfant, comme la curiosité, le désir de savoir, le besoin de communication, le goût de l'imitation, la capacité d'articulation; il offre à l'enfant une possibilité supplémentaire de s'épanouir de multiples façons; il encourage en lui une attitude positive envers les langues étrangères; il lui donne la possibilité de vivre pleinement une langue diffé-

rente; il a des répercussions favorables sur l'apprentissage en général." (p.3)

Certes, l'apprentissage des langues à l'école primaire, la plupart du temps dès la troisième année, s'impose de plus en plus comme une évidence, d'ailleurs réalité depuis toujours dans l'Est de l'Europe. Cependant il s'agit en général d'un cours calqué sur l'enseignement secondaire, c'est-à-dire axé sur le système linguistique et adapté à l'école primaire - où, derrière l'apparence du jeu et de la narration, se cachent le plus souvent des préoccupations d'ordre grammatical déguisées. Ou alors il s'agit d'un cours qui se satisfait de contenus et de méthodes puérides, conformément à l'image que l'adulte se fait des besoins de l'enfant: les enfants aiment chanter, alors on chante, les enfants aiment jouer, alors on improvise un jeu.

2. L'enfant et la langue

Or, un cours de langue qui prend les enfants au sérieux dans leurs aspirations cognitives et émotionnelles doit être essentiellement axé sur leurs intérêts profonds. Maria Montessori disait que "les enfants sont différents"; elle entendait par là que l'enfance a sa valeur spécifique et n'est pas simplement une étape de transit vers l'âge adulte. Les *Recommandations de Nuremberg* (p.13) proposent une définition anthropologique de l'enfance, à partir des huit sphères d'intérêt des enfants de 6 à 11 ans, qu'elles formulent ainsi:

- "Proie et trésors"

Dans cette sphère d'intérêt, l'enfant s'attribue le rôle archétypal du chasseur et du collectionneur.

- "Je me construis une maison"

Dans cette sphère d'intérêt, l'en-



L'enfant qui ne joue pas n'est pas un enfant et l'homme qui ne joue pas a perdu à jamais l'enfant qui vivait en lui et qui lui manquera beaucoup.

(Pablo Neruda, *J'avoue que j'ai vécu*)

fant exprime son besoin de sécurité et son exigence d'un territoire marqué individuellement.

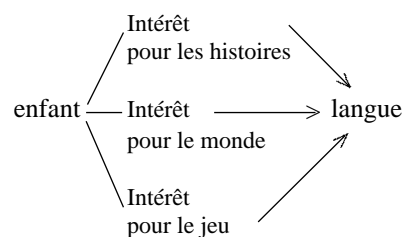
- *"Je prends soin de toi!"*
Dans cette sphère d'intérêt, l'enfant suit son penchant à protéger, à soigner.
- *"Je veux aller ailleurs - ou: ça, moi aussi je le peux!"*
Dans cette sphère d'intérêt, l'enfant vit ses désirs d'explorateur et d'inventeur.
- *"J'entreprends!"*
Dans cette sphère d'intérêt, l'enfant rejoint le monde de l'artisanat, du commerce et du troc.
- *"Moi, toi et les autres"*
Dans cette sphère d'intérêt, l'enfant cherche à vivre profondément des expériences dans des rapports sociaux, comme l'amitié, les groupes et les bandes.
- *"Chaud, froid - fort et faible"*
Dans cette sphère, l'enfant approfondit son intérêt pour son propre corps et expérimente son environnement.
- *"Loin d'ici et au fond de moi... il y a un pays merveilleux"*
Dans cette sphère d'intérêt, l'enfant exprime son envie et son besoin de mondes imaginaires.

Une telle approche anthropologique de l'enfance se réfère à une publication de Thomas Lang² qui analyse le rôle de l'aventure dans la moyenne enfance (p.33-47). Lang explique

comment les mondes de l'aventure, du jeu et de l'imagination déterminent les intérêts des enfants, qui semblent par ailleurs être intemporels, toujours valables à l'époque des nouvelles technologies. L'enfant vit et fait l'expérience de ces intérêts de façon différente, chacun selon son évolution personnelle. C'est pourquoi un cours qui veut s'inspirer des intérêts de l'enfant doit sans cesse revenir à ces huit sphères.

La langue n'est pas la finalité des enfants, elle est presque toujours un moyen d'atteindre quelque chose: manger, boire, attirer l'attention des autres. Et c'est cet aspect "instrumental" de l'acquisition naturelle de la langue maternelle que nous devrions également utiliser dans l'apprentissage scolaire des langues étrangères. Le linguiste français Claude Hagège³ formule cette expérience quotidienne de la façon suivante: "[Les langues] sont des systèmes complexes utilisés dans la communication sous toutes les latitudes par des milliards d'êtres humains. Elle sont donc ce au moyen de quoi s'exprime tout sujet. Les langues sont ce qui permet au pensable d'accéder au dicible. Elles sont la matière de toute matière" (p.96). Par sa nature, le cours de langue se distingue donc des autres disciplines scolaires: la langue est l'instrument dont on se sert pour enseigner toute discipline, et par conséquent, il serait tout à fait normal de lui conférer un autre statut.

Il en résulte qu'un cours de langue doit conduire à la langue à travers des contenus. Le schéma suivant résume cette démarche:



Dans la pratique courante, on emprunte trop souvent le chemin inverse. Les histoires, le monde, le jeu ne sont pas abordés pour eux-mêmes et leur contenu; ils sont choisis, voire construits, en fonction des structures linguistiques qu'ils peuvent générer. Ceci pourrait encore se justifier s'ils rencontraient les intérêts de l'enfant. Mais trop souvent, ils servent juste à exercer la conjugaison, les prépositions ou encore le vocabulaire. Dépouillés de leur substance, les contenus font l'impasse sur l'enfant. Or, les *Recommandations de Nuremberg* nous disent que c'est en maniant la langue que l'enfant apprend implicitement à sentir et expérimenter le système général des règles qui régissent la langue et qu'ainsi peut se constituer chez l'enfant une base pour la réflexion ultérieure sur la langue" (p.8).

"Les hommes sont des êtres qui, non seulement sont mis au monde, mais doivent venir au monde". C'est ainsi que Donata Elschenbroich ouvre son best-seller *Les Connaissances du monde des enfants de sept ans*⁴. Pour que l'institution scolaire contribue à ce processus de découverte et d'appropriation du monde par l'enfant, développons le modèle présenté ci-dessus, qui définit trois approches didactiques, trois "chemins d'apprentissage" pour le cours de langue étrangère, avec l'enfant et sa curiosité pour point de départ: la narration, l'immersion et le jeu.

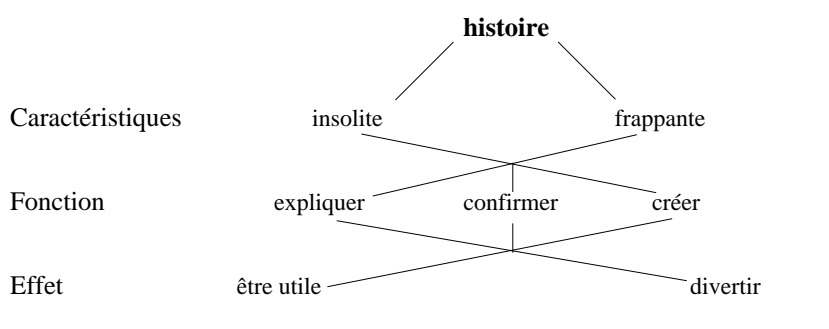
3. Modes d'apprentissage de l'enfant

3.1. Le chemin de la narration

La narration est une notion à acceptions multiples. Utilisée aussi bien en linguistique qu'en littérature, dans la recherche sur la cognition qu'en anthropologie, elle est, en premier lieu, une activité propre à l'homme et qui le caractérise. On ne peut qu'approuver la thèse de Bruno Bettelheim dans sa *Psychanalyse des contes de fées*: les

enfants ont besoin d'histoires. Toute histoire est l'expression de la narration d'un auteur. Mais elle déclenche aussi chez le lecteur des processus narratifs subjectifs. Notre mémoire, nos souvenirs personnels, nos fantasmes sont projetés dans le récit, comblent les zones d'ombre. Les histoires expliquent le monde, le confirment ou même créent d'autres mondes. Elles utilisent ainsi toutes les nuances entre "prodesse" et "delectare", entre être utile et divertir. Elles échappent au convenu et à l'attendu, sont insolites et frappantes. C'est en cela que réside l'importance des histoires pour les enfants.

Etablissons ce schéma, qu'une histoire va ensuite illustrer:



Soit l'histoire du "Lassmich", du "Laisse-moi", où un fils refuse de suivre son père, le Roi, sur le chemin d'une guerre inutile.

Der Lassmich

"Morgen ziehst du mit mir in den Krieg", sagte der König zu seinem Sohn.

"Morgen werde ich mit meinen Helden König Ottokar den dritten besiegen. Denn er hat mich "Dagobert der Dumme" genannt!"

"Deshalb sollen vernünftige Leute einander umbringen?" fragte der Lassmich.

"Da mache ich nicht mit. Schick deine Helden heim und lade König Ottokar zu einem Glas Wein ein. Ich wette, dann hält er dich nicht

mehr für dumm."

"Was?" schrie der König. "Keine Rache für eine Beleidigung? Du willst mir nicht beistehen?"

"Lassmich", sagte der Lassmich. (Gudrun Pausenwang⁵)

Où le dialogue entre le père et le fils se déroule-t-il? A quelle époque? Dans quel contexte? Le lecteur va combler les pénombres de l'histoire à partir de son vécu, de ses lectures, de son imaginaire. L'histoire explique le mécanisme de la vengeance et comment le briser. Elle confirme des expériences, mais ouvre aussi de nouveaux chemins. La morale de l'obéissance est remise en jeu si la raison l'emporte. Un nouveau monde prend forme lorsque j'investis cette histoire à travers

perdues⁶: au centre de la langue étrangère, il y a l'homme en chair et en os, ancré dans ses narrations émotionnelles-cognitives, qui reconstituent en permanence son moi. L'homme en chair et en os ne s'accomplit que dans sa narration. C'est en elle qu'il devient ce qu'il est.

3.2. Le chemin de l'immersion

Les enfants ont besoin d'histoires, mais les enfants ont également besoin d'activités qui leur permettront d'élargir en eux le monde, de satisfaire leur constante curiosité. Qui ne se souvient d'avoir démonté son nounours pour découvrir d'où venait son grognement? D'avoir observé la déambulation des fourmis dans un jardin? D'avoir tenté de comprendre l'arc en ciel? Plonger dans l'univers des phénomènes et par ce biais apprendre une autre langue, c'est cela le chemin de l'immersion, dont Henning Wode⁷ nous propose la définition suivante: "Par immersion, on entend le type de cours où la langue à apprendre est le vecteur et non pas l'objet du cours". Pour mémoire, cette approche a débuté au Canada, selon les cinq variantes suivantes⁸:

- Total immersion (toutes les disciplines sont concernées)
- Partial immersion (seulement pour une partie des cours)
- Early immersion (au commencement de la scolarisation)
- Delayed immersion (dès l'âge de neuf ou dix ans)
- Late immersion (début dans l'enseignement secondaire)

De cette tradition sont nées en Europe les écoles bilingues, dans lesquelles, comme par exemple en Alsace, treize des vingt-six heures de cours sont données dans la langue cible.

Si les programmes d'immersion pour l'école primaire exigent évidemment une réflexion sur l'apprentissage de la langue, il ne faut surtout pas évacuer le débat sur les contenus. En Allema-

gne, par exemple, la pédagogie de l'école primaire s'intéresse tout particulièrement à la renaissance du Sachunterricht⁹, qui correspond en français à la notion de "cours d'éveil". C'est ainsi qu'ont été identifiés cinq domaines susceptibles d'améliorer la qualité de la formation scientifique de base: l'apprentissage socioculturel, l'apprentissage spatial, l'apprentissage de la nature, l'apprentissage technique, l'apprentissage historique. Il est intéressant de noter que ces cinq domaines rejoignent les huit sphères qui définissent l'enfance dans les *Recommandations de Nuremberg*.

L'immersion a été un des modes d'apprentissage les plus étudiés: plus de mille publications sur le sujet rien qu'au Canada, dont on peut retenir les conclusions suivantes pour l'apprentissage du français et de l'anglais et pour les cours d'éveil¹⁰:

1. La caractéristique essentielle de l'approche immersive est l'intégration des cours de langue et d'éveil.
2. Le cours en immersion se distingue du cours de langue étrangère classique, où il faut connaître les règles d'une langue et les exercer jusqu'à l'automatisme.
3. Le cours en immersion se distingue du cours de langue classique, où il s'agit d'éviter les fautes pour ne pas apprendre des formes linguistiques erronées.
4. Dans le cours en immersion, les fautes sont le signe d'un effort actif pour contrôler un système linguistique complexe.
5. Dans le cours en immersion, les performances dans la branche l'emportent sur les performances dans la langue.
6. Le cours en immersion doit relier systématiquement les objectifs de la branche avec les objectifs linguistiques, définir les tâches d'apprentissage et les stratégies du cours en fonction de cet impératif.
7. L'intégration du cours de langue et de la branche suppose des con-

tenus qui intéressent les enfants et les motivent.

8. Le cours en immersion intègre non seulement la branche et la langue, mais aussi le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant.
9. Le cours en immersion sollicite surtout la compréhension. Il doit également prévoir un espace pour la production linguistique orale et écrite, afin de produire plus que des phrases monosyllabiques.
10. Les professeurs en immersion ont besoin d'une formation en didactique des langues.
11. Une compétence linguistique parfaite ou perfectible de l'enseignant est la condition sine qua non à l'évolution des compétences linguistiques des élèves.

Ce débat sur les contenus pourrait constituer une réelle impulsion pour le cours de langue traditionnel, lui donner un nouveau souffle, l'ouvrir à

de nouveaux thèmes. On pourrait ainsi non seulement satisfaire la curiosité de l'enfant, mais aussi exploiter davantage son potentiel de raisonnement et d'apprentissage. On rejoint la réflexion de Claude Hagège: "Une langue ne peut pas être une matière comme les autres; [...] toutes les matières s'enseignent en langues, alors que cela ne peut avoir aucun sens d'imaginer un enseignement de la langue qui se ferait au moyen de l'histoire ou de l'arithmétique." (p.98)

3.3. Le chemin du jeu

C'est en jouant que nous allons aborder le troisième chemin d'apprentissage. Soit le jeu suivant: on est tous assis en cercle, une personne est debout au milieu. Elle dit: "Je trouve injuste que tout le monde soit assis et moi debout; donc tous ceux qui portent des chaussettes rouges changent de place". Elle a évidemment repéré la chaise qui va se libérer et la prend.



Niki de Saint Phalle, Les footballeurs, 1993.

Après la course et le tohu-bohu, le joueur qui se retrouve sur le carreau poursuit le jeu: “Tous ceux qui portent des lunettes changent de place” etc... Pourquoi un tel jeu au cours de langue? C’est vrai qu’il permet d’exercer le vocabulaire connu et qu’il transpose une règle formulée verbalement en action. Mais sinon? Il éveille les émotions: la peur de rester sur le carreau, la joie d’avoir trouvé une place. Une tension naît, qui disparaît rapidement dès l’invitation à changer de place. Perdre n’est plus du tout important, parce que de perdant je deviens meneur de jeu et que la poursuite immédiate du jeu m’offre une autre chance. Par l’imagination et la stratégie, je peux prévoir des surprises et m’assurer une place. Même si deux de ces six raisons seulement rencontrent l’objectif linguistique de mon cours, je vais néanmoins y introduire ce jeu. Premier constat: les composantes motivationnelles-émotionnelles du jeu sont supérieures aux composantes cognitives.

Il existe de nombreuses théories du jeu. Pour justifier un troisième chemin d’apprentissage, à côté de la narration et de l’immersion, voici une approche moins connue, issue de l’éthologie comparative, ou étude scientifique du comportement des animaux dans leur milieu naturel. Un texte de Wolfgang Einsiedler¹¹ explicite cette approche écologique du jeu de l’enfant.

1. *Le jeu où l’on manipule, le jeu de mouvement et le jeu social ont chez les jeunes de plusieurs espèces et chez les jeunes enfants une fonction d’apprentissage. Le jeu peut remplacer des expériences pratiques et produire des effets d’apprentissage indirects, lorsque d’autres possibilités d’apprentissage ou des exercices directs font défaut.*
2. *Le comportement de curiosité sert à faire connaissance avec l’inconnu. Le jeu avec les choses familières est une sorte d’ “affinement”*

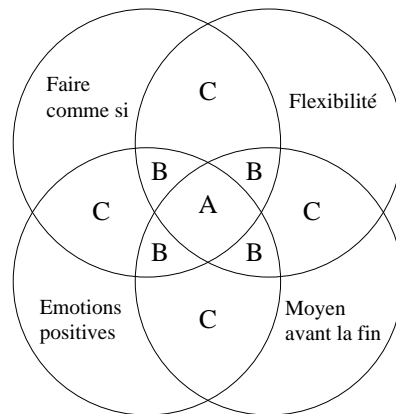
(Müller-Schwarze), *un renforcement de nouveaux modes de comportement, un “entraînement” pour perfectionner et acquérir de nouvelles compétences.*

3. *A l’exception de l’homme, les êtres vivants n’ont aucune capacité de planification de l’apprentissage à des fins ultérieures. L’exploration et le jeu sont les impulsions qui permettent d’exécuter une action immédiatement satisfaisante tout en permettant un apprentissage qui servira à une utilisation future. L’exploration et le jeu contribuent à ce que les êtres vivants captent et stockent activement des informations. Le gain d’information est destiné à des utilisations ultérieures (Hassenstein).*
4. *Cet argument de l’utilisation différée d’information rejoint la notion de dépenses-bénéfice. Le jeu exige des dépenses (métabolisme, vigilance, danger, par exemple d’être blessé) qui ne peuvent pas s’expliquer par la perspective d’un bénéfice immédiat. Un bénéfice différé n’est pas non plus garanti, quoiqu’il puisse s’avérer indirect ou fortuit.*
5. *D’un point de vue biologique, l’acceptation brute de l’absence de finalité dans le jeu n’est pas suffisamment nuancée. Du modèle dépenses-bénéfices, il résulte pour certaines formes de jeu un objectif indirect d’acquisition d’information à long terme. A cela s’ajoutent pour certaines activités ludiques des buts immédiats, comme, par exemple, chercher des termites dans des trous, construire des cabanes. Ceci ne contredit pas le fait que, dans le jeu, c’est le plus souvent l’expérience du processus du jeu et pas la finalité qui se trouve à l’avant-plan.*
6. *D’un point de vue écologique, les espèces qui jouent se libèrent d’une partie de leur soumission à leur environnement. Dans le jeu, des comportements d’ordinaire ins-*

tinctifs sont utilisés de façon ludique et librement modulés. Dans les actions de jeu, les individus sont “dégagés” de toute impulsion sérieuse. C’est dans cette faculté de “débarrasser les actions de leurs impulsions que réside bien la racine de ce que nous appelons subjectivement la liberté.” (Eibl-Eibesfeld)

Certes, il existe de nombreuses possibilités de classification du jeu. Einsiedler, lui, développe un modèle à quatre caractéristiques, au départ de ces considérations d’ordre écologique:

- les jeux éveillent des émotions positives,
- dans les jeux, on fait comme si,
- les jeux exigent de la flexibilité,
- dans les jeux, le moyen passe avant la fin, le processus du jeu est donc plus important que le résultat du jeu.



Représentation de la notion de jeu à partir de quatre caractéristiques.

- Zone A: jeu où les quatre caractéristiques sont présentes.
- Zone B: trois caractéristiques sont présentes.
- Zone C: deux caractéristiques sont présentes.

Ce diagramme de Venn laisse apparaître les intersections des quatre caractéristiques, avec leur proportion respective. Il nous fournit par la même



Jouer, c'est rêver avec tout son corps.

(Georges Duhamel, *Les plaisirs et les jeux*)

occasion un instrument d'analyse qui permet de choisir les jeux en fonction de leurs qualités de jeu intrinsèques, rejoignant ainsi ce souci de respecter la réalité de l'enfant et de ses besoins. Ceux-ci seront évidemment fonction de ses humeurs, de ses intérêts momentanés, de son âge chronologique, de son âge psychologique ou de son évolution sociale, comme le montre le tableau de Nicole de Grandmont¹², apportant ainsi un nouvel angle d'éclairage aux huit sphères d'intérêt définies par Lang.

Évolution psychologique du jeu

âge chronologique	âge psychologique	Jeux propres à cet âge
3-5 ans	la conquête du monde	Jeu de prouesse: monter un escalier à reculons; lancer une pierre entre deux arbres.
5-6 ans	L'âge de la gêne	Jeu d'imagination exacte: balai, téléphone, dinette.
6-7 ans	L'âge du doute (les parents perdent du prestige)	Jeu d'imagination et de fiction: avion, auto, cheval, fée, magicien...
7-8 ans	Le despotisme (besoin de dominer)	Jeux collectifs descendants: dominer les plus jeunes et les faibles; prouesse étalée; régner sur les petits.
8-9 ans	La conquête du rang social	Jeux collectifs montants: admire les plus vieux et cherche à s'intégrer à eux; est gauche; s'énerve; perd la maîtrise; manque d'adresse et de désir de coopération.
10-12 ans	L'âge social	Grand jeu collectif et de coopération: plus grande maîtrise de lui-même; rôle de subalterne; fierté d'être intégré aux grands.
13-14 ans	l'âge de l'impatience (saturé des jeux d'enfants; désir de rivaliser avec l'adulte)	Jeux d'évasion: scoutisme, excursion. "jouer au travail".
14-16 ans	l'apprentissage de la vie	Jeux sportifs et de compétition.

Nous venons de présenter en détail ces trois chemins d'apprentissage d'une langue étrangère par les en-

fants. Il va de soi que dans la réalité, ces trois approches coexistent et s'enrichissent mutuellement. Une histoire peut inspirer un jeu, un thème peut enrichir une histoire, l'impulsion du jeu peut relancer à tout moment la motivation et le potentiel créatif. Ce que ces trois approches ont en commun, c'est de s'inscrire dans le présent de l'enfant, de lui permettre de vivre des expériences qui rencontrent ses intérêts et ses besoins. C'est donc là un pari sur l'avenir pourvu que l'on puisse voir dans l'enfant ce que Nicole de Grandmont, dans sa définition du joueur, appelle un "sorcier qui peut presque tout faire, une personne en développement qui construit son univers, le défait pour mieux le construire; bref, quelqu'un qui oblige, agence et ordonne, qui il est le maître du monde, de ce monde bien à lui qu'il apprivoise un peu plus

chaque jour." (p.33) Souvenons-nous: les histoires, les grandes questions sur le monde répondent elles aussi à ce

besoin de comprendre et d'apprivoiser. L'apprentissage d'une autre langue offre l'immense chance d'une deuxième socialisation intimement liée à la langue et à la culture qu'elle véhicule. Soyons à la hauteur de pareilles potentialités: préparons demain en vivant l'aujourd'hui!¹³

Notes

¹ *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (1997). Dürr/Kessler: Köln, 2. Auflage.

² Lang Thomas (1992): *Kinder brauchen Abenteuer*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

³ Hagège Claude (1996): *L'Enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.

⁴ Elschenbroich Donata (2001): *Weltkenntnisse der Siebenjährigen*. München: Verlag Antje Kunstmann GmbH.

⁵ Tiré de Gudrun Pausewang, *Die Prinzessin springt ins Heu*, RTB 1646.

⁶ Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): *Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen*. In: Info DaF 1997 Heft 5, S. 587-606.

⁷ Wode Henning (1996): *Immersion und Spracherwerb*. Hrg. Angelika Kubanek-German: Immersion, Fremdsprachenlernen Primarbereich. S.21 – 28.

⁸ D'après Endt Ernst, *Immersion – Fakten zu Kanadas 30jähriger Praxis*. In: Angelika Kubanek-German Hrg.(1996), *Immersion, Fremdsprachenlernen Primarbereich*, S.29 – 36.

⁹ Cfr. Schreier Helmut (2001): *Die Renaissance des Sachunterrichts*. In: Grundschole, Heft 4/2001. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH. S.8.

¹⁰ Synthèse de textes de Fred Genesee, dans: Angelika Kubanek-German, op.cit., p.37. et Helena Curtain, dans: la revue Prima(R) 21, 1999, p. 55-60.

¹¹ Einsiedler Wolfgang (1991): *Das Spiel der Kinder*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB S.34.

¹² De Grandmont Nicole(1997): *Pédagogie du jeu*. De Boeck Université: Paris-Bruxelles.

¹³ Les principaux éléments de cet article sont développés dans un ouvrage en langue allemande, à paraître en 2003: Patricia Chighini et Dieter Kirsch, *Fernstudieneinheit 35 "Deutsch im Primarbereich"*. München: Langenscheidt.

Patricia Chighini

est professeur d'allemand à la Haute Ecole Charlemagne de Liège.

Pierre-Félix Delay
Lucrezia Marti
Hannelore Pistorius
Danièle Stalder
Genève

Spiele in Lehrwerken / *Jeux dans les manuels de langue*

Ein Vergleich der Lehrwerke für Deutsch und Englisch / *Une comparaison des manuels d'allemand et d'anglais*

Benché, da una ventina d'anni, grazie al trend del "comunicativo" nell'insegnamento delle L2, il gioco sia vieppiù presente nei manuali, gli insegnanti lo considerano ancora spesso come strumento didattico riservato alle classi dei più piccoli. Gli autori propongono uno scorcio dei vari approcci al gioco in alcuni materiali per il tedesco e per l'inglese in uso nei diversi livelli scolastici, e elencano le implicazioni pedagogiche di questi giochi: interazione e comunicazione autentica, socializzazione, strategie di comprensione, ecc. Delay fa notare come per l'apprendimento dell'inglese il gioco fa parte, da tempo, del processo di acquisizione. (red.)

Wenn man zurückschaut auf die Generation der ersten kommunikativen DaF-Lehrwerke, dann finden sich dort zwar einige spielerische Dialoge und hin und wieder auch Vorschläge, bestimmte Themen in Gruppen auszuhandeln. Spielen als Übungsform und deshalb als Bestandteil des Lehrwerks hatte aber in der DaF-Didaktik noch keinen festen Platz. Sprechender Beweis für diese Beobachtung ist das Lehrbuch "Themen", dessen erste Ausgabe in den frühen 80er Jahren erschien und das dann einige Jahre später durch ein separates Materialienbuch ergänzt wurde, das in Übungen und Spielen ganz konsequent an die Lektionen des Lehrwerkes anschliesst.

Knapp zwanzig Jahre später kommen im schulischen DaF-Unterricht in der Westschweiz Lehrwerke meist deutscher, mitunter auch französischer Verlage zum Einsatz, deren Wahl natürlich in erster Linie von altersgemässen Inhalten und Methoden bestimmt ist. Und so verwundert es keineswegs, wenn die Unterrichtsmaterialien für Frühdeutsch ganz stark auf spielerischen Elementen aufbauen (Beispiel: Tamburin, Hueber, ab 1996), wenn bei Materialien für jugendliche Lerner heute vermehrt Spiele ins Konzept der Kursbücher integriert sind (vergleiche die Entwicklung von "sowieso" 1, Langenscheidt 1994, zu "geni@l" 1, Langenscheidt 2002) und wenn in den für den postobligatorischen Unterricht gewählten Materialien Spiele wieder mehr Übungscharakter annehmen (Beispiel: Tangram 1 A, Hueber 1998) oder sogar ganz fehlen (Deutsch ist

klasse 2e, Bordas 1994). Ergänzt wird die folgende kleine Übersicht durch einige Gedanken zur Rolle des Spiels im Englisch-Unterricht. Interessant ist es noch zu berichten, dass die Genfer Lehramtskandidaten in einer Umfrage nahezu einstimmig erklären, Spiele eigneten sich eher für jüngere Schüler und daher in ihrem Unterricht an den postobligatorischen Schulen deutlich weniger darauf zurückgreifen. Diese Kandidaten werden zwar in ihrer pädagogischen Ausbildung eingehend mit spielerischen Aktivitäten innerhalb und ausserhalb der Lehrwerke vertraut gemacht, scheinen aber oft noch nicht den Schritt zu einem gezielten Ausprobieren jener Vorschläge zu wagen. Die Einsicht, dass auch Erwachsene durchaus gerne und mit Erfolg spielerisch lernen können, hat noch kaum den Durchbruch schaffen können.

La place du jeu dans "Tamburin"

(Max Hueber Verlag 1998)

La méthode "Tamburin" est un moyen d'enseignement/apprentissage en 3 volumes destiné à des enfants de 8 à 11 ans. Elle propose des contenus qui, au début, se réfèrent essentiellement aux domaines d'expériences des enfants, à savoir, la famille, l'école, les amis et, tout particulièrement, les jeux.

Quelle est la place des jeux dans cette méthode?

Ils présentent une situation de communication authentique, avec des en-

jeux véritables, favorisant une implication toute naturelle des élèves. Pour cette raison, une place importante leur est accordée.

Partant du principe que les enfants apprennent par tous les sens et dans

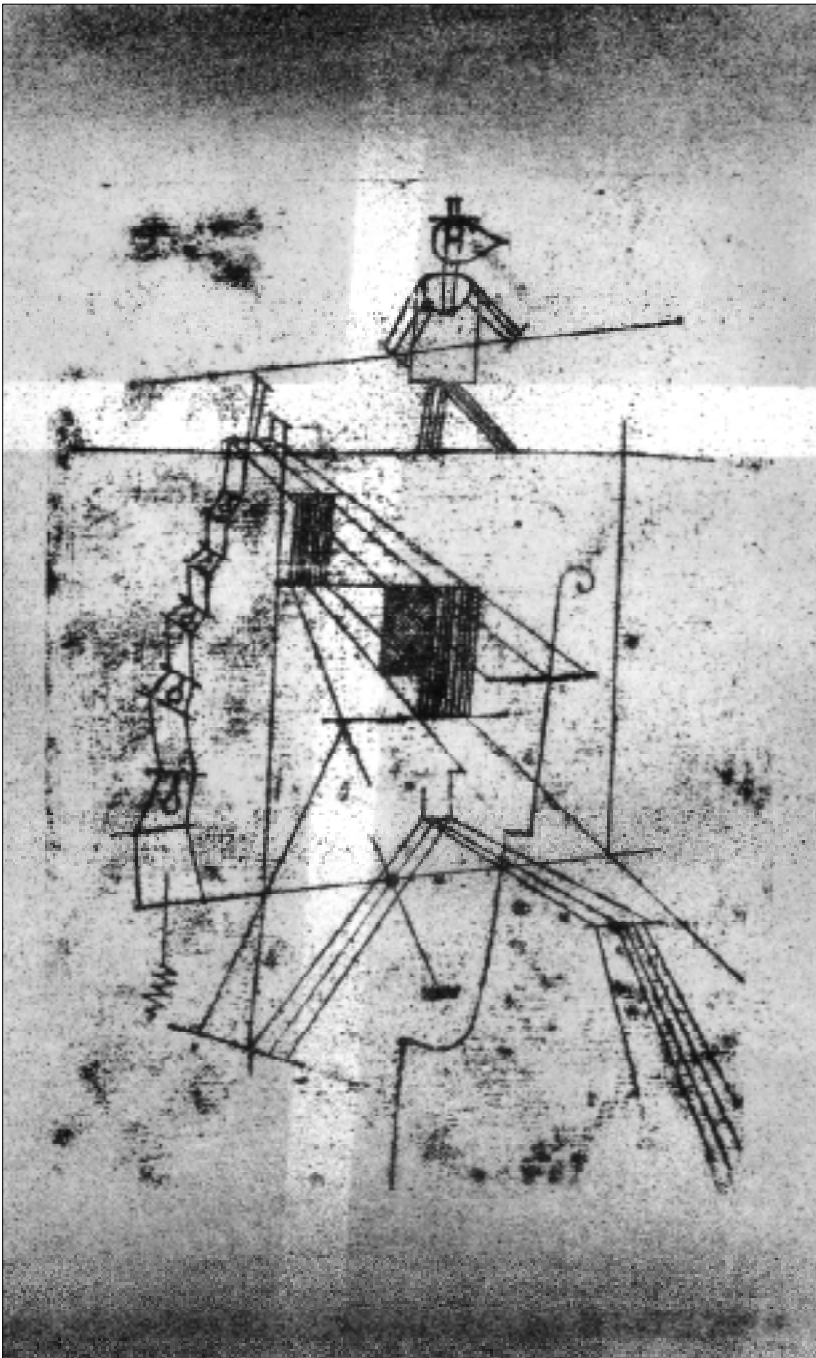
l'action, leurs facultés sont développées à travers de multiples jeux d'observation, de mémorisation, de mouvement, de recherche, de création, de devinettes, avec des cartes, des dés, des planches de jeu etc. Dans toutes

ces activités ludiques, les élèves sont appelés à comprendre et employer, dans l'interaction, des expressions, du vocabulaire contextualisé. Dès lors, ces notions s'acquièrent de manière intégrée et en contexte, presque sous forme immersive, car elles répondent à un besoin réel dans une situation de communication qui dépasse de loin le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'allemand. En division moyenne, les jeunes élèves qui ont l'occasion de jouer pendant la leçon d'allemand retrouvent le plaisir du jeu à l'école ce qui leur arrive de moins en moins dans les autres branches. Leur motivation pour l'apprentissage est évidemment renforcée par l'envie de gagner.

De plus, dans une situation de jeu, les élèves ont également l'occasion d'acquérir et de développer des stratégies de compréhension, d'enrichir leurs connaissances sur les genres de textes et leur fonctionnement, puisque les règles de jeux sont en allemand dès le début, et qu'il faut les comprendre pour pouvoir jouer et gagner.

Spiele in "Sowieso" (SWS) 1 und in "geni@P" 1

Bei der Arbeit mit SWS 1 merkt man rasch, dass die Grenzen zwischen spielerischen Übungen, Dialogübungen in Partner- oder Gruppenarbeit sowie Rate- und Fragespielen fließend sind. Diese Offenheit wird durch die im Lehrerhandbuch immer wieder eingestreuten Hinweise auf eine mögliche spielerische Ausgestaltung der "normalen" Übungen verstärkt und hilft dem Lehrer gleichzeitig, die vorgeschlagenen Aktivitäten ohne viel Mühe für andere Lernziele und Kontexte umzuformen. Naturgemäß betreffen die Spiele in den Anfangslektionen vor allem das Einüben des Wortschatzes. In den Plateau-Lektionen, die keinen neuen Lehr-/Lernstoff bieten, wird den Wiederholungsübungen in Spielform vermehrt Raum



Paul Klee, Seiltänzer, 1923.

belassen; auch hier wird immer wieder Wortschatz trainiert, kombiniert mit Formen und Strukturen, bei deren Einübung jedoch stets der kommunikative Rahmen im Vordergrund steht. Hin und wieder werden spielerische Aktivitäten durch Projektaufgaben und -ideen erweitert. Die letzte Plateau-Einheit bringt eine Rallye durch SWS 1, basiert auf Buch- und Landeskundekenntnissen, wobei die Wiederholung von Wortschatz und einigen grammatischen Formen wiederum integriert ist. Auf diese Weise sollen die Lehrer ermutigt werden, regelmässig Spiele im Unterricht einzuplanen und so die Zeit für Eigenaktivitäten der Schüler, vor allem für das Sprechtraining, zu erhöhen. Vorgeschlagen werden bekannte, abgewandelte und auch weniger bekannte Spiele, oft auf mehreren Niveaus, wodurch die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung gegeben ist. Spielfelder - allgemein verwendbar - erscheinen direkt im Buch; Spielkarten sind als Kopiervorlagen im Lehrerhandbuch abgedruckt und können so leicht durch Karten zu anderen Themen und Inhalten ersetzt werden.

Was in SWS 1 schon konzeptuell angelegt war, wird im Nachfolgelehrwerk "geni@I" 1 noch bewusster angegangen. Wie dem äusserst instruktiven Lehrerhandbuch zu entnehmen ist, werden Hören und Sprechen jetzt als "interaktives Duo" gesehen und entsprechend von Anfang an intensiv geübt. Auch das Einschleifen von Sprachmustern erhält jetzt einen grösseren Platz gegenüber den rein grammatischen Erklärungen, auf die bei schwer zu erlernenden Formen und Strukturen nicht insistiert wird (Beispiel: attributive Adjektivendungen oder Präpositionen). Dadurch soll Zeit gewonnen werden für das nötige Flüssigkeitstraining, auf dessen Unverzichtbarkeit die Autoren konsequent hinweisen. Ungefähr ein Viertel der Unterrichtsaktivitäten - so wird empfohlen - sollte darauf verwendet

werden; das Angebot des Lehrwerks bedarf deshalb der Ergänzung, in Abstimmung auf die jeweilige Lerngruppe. Wie bekannt, erleichtert der Wiederholungscharakter von festen Floskeln und Sätzen, die für viele Spiele quasi vorgeschrieben sind, die Akzeptanz eines solchen Drills und hilft damit, den Erwerb sprachlichen Materials für weitere kommunikative Aufgaben zu automatisieren. "geni@I" 1 bietet spielerische Aktivitäten, wie schon SWS 1, besonders in den Plateau-Lektionen an. Neu ist hier, dass neben Wortschatz und Grammatik auch Hör- und Aussprachetraining sowie Lerntechniken in diese Wiederholungsübungen einbezogen sind. Somit werden nicht nur sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten geübt, sondern auch ein gewisses "know how" über Sprechlernen und ganz allgemein anwendungsbezogenes taktisches Können.

Tangram 1 A

Teile aus "Tangram" 1 A werden von Lehrern der Genfer Diplommittelschulen verwendet. Dieser Schultyp (Klassen 10 bis 12) wird oft von Schülern besucht, die ein bis zwei Jahre älter sind und bisher eher schlechte Lernerfahrungen im DaF-Unterricht gemacht haben. Das Lehrwerk, das sich an erwachsene Lerner auf Anfängerniveau richtet, scheint ihren Interessen und Bedürfnissen entgegenzukommen, weil es ihnen erlaubt, Wortschatz und Strukturen zu wiederholen, die hier eigentlich erst neu eingeführt werden. Spielerische Übungsformen finden sich, leicht dosiert, über das ganze Buch verstreut; sie betreffen sowohl die Durchführung von Übungen (z.B. Frage und Antworten durch Zuwerfen eines Balls, Informationen erfragen durch Ausfüllen einer Tabelle, kleine Dialoge als Rollenspiele) als auch ein systematisches phonetisches Training und die Festigung des Wortschatzes. Beides wird



Les enfants témoignent par leurs jeux de leur grande faculté d'abstraction et de leur haute puissance imaginative. Ils jouent sans joujou.

(Charles Baudelaire, *Curiosités esthétiques*)

durch vielfache Vorschläge begleitet und mündet in der Schlusslektion in eine Inventarisierung der verschiedenen Lerntipps ein. Ähnlich wie in SWS 1 bietet die letzte Lektion ein Wiederholungsspiel, bei dem es um Aufgaben zu Wortschatz, Grammatik und Sprechsituationen geht. Da die Anweisungen direkt auf den Spielplan im Buch aufgedruckt sind, lässt sich dieses Würfelspiel nur mit den vorgesehenen Aufgaben durchführen, bedarf aber dadurch für den Lehrer keiner weiteren Vorbereitung. Insgesamt lässt sich sagen, dass die spielerischen Aktivitäten in "Tangram" 1 den postulierten Ansatz widerspiegeln: Der kommunikative Aspekt zeigt sich in der hohen Frequenz von Partner- und Gruppenarbeit, die ihrerseits dem Einüben systematischer Sprachkenntnisse dient.

Sérieux de l'exercice et amusement du jeu: pas de frontière

Il est assez révélateur de comparer l'approche du jeu dans l'enseignement d'allemand et d'anglais. Si, dans beaucoup de manuels d'allemand, le mot "jeu" distingue clairement les activités ludiques des autres activités en classe, on s'adresse aux élèves d'anglais par "Let's have fun", "Play and learn" ou encore par "Let's play together" et l'on propose aux enseignants de récompenser les gagnants



Suche nicht allzu eifrig nach einem Sinn. Es muss auch Spiel und Spaß und Unschuld geben.

(Hermann. Hesse)

par de petits gadgets anglais: mini boîtes de thé ou de corn flakes, gommes ou auto-collants aux couleurs anglaises etc. Le côté "amusement", "bain de langue et de culture" et l'aspect de la socialisation par le jeu revêtent donc une importance primordiale comme l'indique Pierre-Félix Delay dans les notes qui suivent.

Le recours à l'activité ludique, dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, est une tradition qui remonte aussi loin que mes premiers souvenirs d'enseignant (environ trente ans); elle fait depuis très longtemps partie du processus d'acquisition.

Si, au début, celle-ci ne faisait pas forcément partie intégrante des manuels de cours - comme c'est le cas maintenant - elle était déjà encouragée comme activité didactique à part entière; et pas uniquement pour combler un moment de vide dans une leçon ou pour rendre certains aspects de l'enseignement plus agréables pour les élèves. En effet, selon quelques spécialistes, (W.R. Lee, Mario Rinvoluceri, entre autres) pour certaines activités ludiques, la frontière entre le sérieux de l'exercice et l'amusement du jeu est difficile à tracer, dans la mesure où l'on s'amuse tout en utilisant sérieusement (sans s'en rendre compte, peut-être) les compétences langagières nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

Sur le plan didactique, le jeu représente un moment d'intense activité pour les apprenants, où leur concentration sur la tâche, leur implication et la nécessité de communiquer, les rend plus détendus par rapport à la rigueur

de la forme, sauf si cet aspect fait partie du jeu; "ils deviennent sujets [...] et non plus objets de l'enseignement" (Rinvoluceri, 1986: 3); il s'agit d'une phase d'appropriation individuelle des formes et du lexique, sans trop y penser, dans une pratique de la langue ayant du sens pour les élèves et où le maître est plus en retrait que dans les moments traditionnels de transmission d'informations ou de supervision d'exercices.

Sur le plan sociologique, même si l'on joue sur la compétition, la coopération et l'entraide interviennent, lorsque les jeux impliquent des équipes, renforçant ainsi la socialisation au sein du groupe-classe.

Le jeu joue donc un rôle essentiel dans le renforcement des acquis et des savoir-faire nécessaires à l'apprentissage et à la pratique d'une langue, quelle qu'elle soit, première, seconde ou plus.

Voici trois fonctions didactiques essentielles, mises en évidence par M. Rinvoluceri dans *Grammar Games* (1986: 3):

- une fonction diagnostique pour tester le niveau de connaissance des élèves par rapport à telle notion ou tel champ langagier;
- après la présentation de telle ou telle structure ou tel champ lexical, pour tester son degré de maîtrise;
- comme révision ou renforcement, à n'importe quel stade de l'apprentissage.

Voici, enfin, une typologie des jeux, telle qu'on la trouve dans l'ouvrage de W.R. Lee: *Language Teaching Games*, dont la première édition date de 1979:

- Structure games • Listen-and-do games
- Vocabulary games • Read-and-do games
- Spelling games • Games and writing
- Pronunciation games • Miming and role-play
- Number games • Discussion games

Il ressort de cette typologie, que l'activité ludique ne se limite pas à l'oral, mais recourt également à l'écrit, donc indirectement à la lecture, s'il y a

échange d'information. Elle implique donc souvent au moins trois, voire les quatre compétences de base généralement développées dans l'enseignement des langues.

Bibliographie

- BÜTTNER S. / KOPP, G. / ALBERTI, J. (1996 - 1998): *Tamburin, Deutsch für Kinder*, Band 1 - 3, Ismaning, Max Hueber Verlag.
DALLAPIAZZA, R.-M. / VON JAN, E. / SCHÖNHERR, T. (1998 - 1999): *Tangram, Deutsch als Fremdsprache*, Band 1 und 2, Ismaning, Max Hueber Verlag.
DESHUSSES-SOLLFRANK, G. / OLIVIER-RAPPENGLÜCK, A. / PHILIPPE, A. / SCHWABEDISSEN, E. (1994): *Deutsch ist Klasse*, 1 und 2, Paris, Bordas.
FUNK, H. / KOENIG, M. / KOITHAN, U. / SCHERLING, T. (2002): *geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Band A 1, Berlin-München, Langenscheidt Verlag.
FUNK, H. / KELLER, S. / KOENIG, M. / MARIOTTA, M. / SCHERLING, T. / NEUNER, G. (1994 - 1997): *sowieso, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Band 1-3, Berlin-München, Langenscheidt Verlag.
LEE, W.R. (1990): *Language Teaching Games and Contests*, Oxford, Oxford University Press.
RINVOLUCERI, M. (1986): *Grammar games*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pierre-Félix Delay

est président du groupe d'anglais au Cycle d'Orientation de Genève.

Lucrezia Marti

ist Deutschlehrerin an der Genfer Primarschule und verantwortlich für die Weiterbildung ihrer Kollegen am Service pädagogique d'allemand pour l'enseignement primaire.

Hannelore Pistorius

est enseignante d'allemand à la retraite, présidente de la Commission Langues Vivantes de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire.

Danièle Stalder

est enseignante d'anglais au Cycle d'orientation de Genève, ancienne présidente de groupe et co-éditrice de différents fascicules sur les jeux dans l'enseignement d'anglais.

Dorothea Lévy-Hillerich
Nancy

Beruf und Interkulturalität: spielerische Zugänge im L2- Unterricht

L'apprendimento delle lingue straniere che affianca la preparazione alla professione sviluppa le competenze e capacità richieste dal mondo del lavoro se mira ad una competenza operativa nella quale confluiscono, interagiscono e si intersechino competenze di ordine professionale settoriale, metodologico e relazionale. Fondamento di questa concezione di sviluppo armonico dei tre ordini di competenze con l'obiettivo di una formazione olistica e interculturale del discente è il modello Mercedes-Benz. L'autrice si chiede se e in qual misura il gioco didattico possa contribuire a sviluppare tali competenze, e dimostra che ciò è possibile quando nei giochi vengono create occasioni per risolvere problemi e per agire concretamente con la lingua, usandola nell'ambito di linguaggi settoriali. I quattro esempi (alcuni in versione plurilingue, ampliabili, e uno adatto anche ad un programma di computer) sono presentati con le relative regole e indicazioni di svolgimento per poter essere sperimentati dai lettori di Babylonia: tali esempi confermano che la competenza linguistica interculturale di dimensione europea può essere sviluppata proprio mediante l'“apprendere agendo e l'agire apprendendo” che avviene all'interno del gioco. (red.)

Der strukturelle Wandel in der Arbeitswelt, die immer schnelleren technologischen Entwicklungen, der Integrationsprozess in Europa verändern die Anforderungsprofile junger Menschen für Beruf und Studium. Entsprechend lautet die Präambel des Leonardo-Programms der EU: *“Die Förderung des Erlernens von Fremdsprachen im Rahmen der Berufsbildung ist für die Entwicklung einer europäischen Dimension von entscheidender Bedeutung”.*

Auch der Fremdsprachenunterricht kann auf berufliche und interkulturelle Qualifikationen vorbereiten und bestimmte Schlüsselqualifikationen vermitteln, wenn er versucht, die Lernenden handlungskompetenter zu machen und sie zum Handeln in der Sprache zu führen. In den letzten Jahren hat sich vor allem im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht das von der Firma (damals noch) **Mercedes-Benz entwickelte Lernkonzept der Handlungskompetenz** durchgesetzt, das aufzeigt, wie inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches und sozial-affektives Lernen ineinander greifen, sich überschneiden und ergänzen.

Lernkonzept der Handlungskompetenz

1. Das inhaltlich-fachliche Lernen, die **Fachkompetenz** heißt: “fachliches Wissen zu besitzen; fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen zu können, zum fachlichen Engagement bereit zu sein” (Mercedes-Benz-Lernkonzept).

Das methodisch-strategische Lernen,



die **Methodenkompetenz**, heißt: “wissen, welcher Weg einzuschlagen ist, diesen Weg gehen zu können und bereit zu sein, diesen Weg zu gehen” (Mercedes-Benz-Lernkonzept).

Das sozial-affektive Lernen, die **Sozialkompetenz**, heißt: “Gedanken, Gefühle, Einstellungen wahrnehmen zu können, sich situations- und personenbezogen verständigen zu können; zur Verständigung bereit zu sein” (Mercedes-Benz-Lernkonzept).

Hinzu kommt in letzter Zeit ein weiterer Bereich, der sich vor allem aus der Sozialkompetenz weiter entwickelt hat, hinzu, die **Interkulturelle Kompetenz**.

Sie “bezeichnet:

- Die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden,
- die Bereitschaft zur Offenheit für andere Kulturen, zum Verständnis für andere Mentalitäten,
- die Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen und die Strategien, sich einander anzunähern und sprachliche Bedeutungen auszuhandeln, und auch
- die Bereitschaft, sich eventuell an-



... in playing, and perhaps only in playing, the child or adult is free to be creative, and to use the whole personality

(Donald-Woods Winnicot, *Playing and Reality*)

deren soziokulturellen Bedingungen anzupassen" (Rahmencurriculum Großhandel auf dem europäischen Binnenmarkt).

2. Wo gewinnt nun die *europäische Dimension*, von der in der Präambel die Rede ist, Gestalt und wo kann das *Erlernen von Fremdsprachen im Rahmen der Berufsbildung oder -vorbereitung* besonders gefördert werden? In den letzten Jahren entwickeln sich in vielen europäischen Ländern **binationale Klassen** und/oder **classes européennes**, in denen 1-2 Fächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Im Rahmen der verschiedenen **EU-Programme, wie Comenius** (siehe Beitrag Grosjean), **Leonardo** und **Erasmus** treffen Schüler, Studenten und Praktikanten aus verschiedenen Herkunftsländern- und sprachen zusammen; sie müssen zusammen leben, arbeiten und sprachliche Bedeutungen aushandeln, sich mit ihrer unterschiedlichen kulturellen Herkunft auseinandersetzen, diese aushalten und austragen. Und auch in **Berufsschulklassen** befinden sich immer häufiger Lerner verschiedener Muttersprachen, die, wie oben schon gesagt "ihrfachliches Wissen situationsgerecht umsetzen und selbstständig lösen können müssen" und dabei "die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln müssen, **soziale Beziehungen** zu leben und zu gestalten, Zuwendungen

und Spannungen zu erfassen und zu verstehen, sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität". (BIBB, S.97).

Ähnlich ist die Situation in vielen Migrantenklassen und in den Sprachkursen der verschiedenen Kulturinstitute und Universitäten im jeweiligen "Mutterland", wo ausländische Studenten erst die Sprache lernen müssen, bevor sie ihr Studium beginnen oder einen zusätzlichen Grad erwerben.

Schließlich geht es in der Präambel des Leonardo-Programms um das Erlernen von *Fremdsprachen für die Entwicklung einer europäischen Dimension*; daraus lässt sich ableiten, dass auch der Fremdsprachenunterricht bei bestimmten Aufgaben und Aktivitäten mehrsprachig sein kann und sollte.

3. Inwiefern eignen sich **Sprachlernspiele und spielerische Formen**, die oben beschriebene Fach- und Sozial- und interkulturelle Kompetenz besonders zu fördern?

Sprachlernspiele und spielerische Formen im berufsorientierten Lernen

- machen Teilbereiche der sprachlichen Systeme" (Kleppin 2001) bewusst;
- trainieren einzelne Fertigkeiten, einzeln oder fertigungsübergreifend;
- vermitteln fachliches Wissen und vor allem Einblicke in sprachliche Abläufe, die vom Fach bestimmt werden und die zu Missverständnissen und falschen Handlungen führen können, wenn der Textbauplan oder eine Handlungsanweisung nicht stimmen, z.B. beim Aufbau einer Maschine;

- führen vor allem bei Rollenspielen dazu, dass die Lernenden Kommunikationsstrategien einsetzen, die ihnen helfen, "ihre sozialen Beziehungen in der binationalen Klasse oder im Praktikum und für den zukünftigen Beruf leben und zu gestalten";
- fördern die "Selbstständigkeit und Selbststeuerung der Lernenden und damit den Einsatz und die Erprobung von Lern- und Arbeitsstrategien; innerhalb der Spielgruppen findet Selbststeuerung statt. Die Spieler sprechen in eigener Sache. Theodor Ickler (1982; S. 110) schreibt: "Wer nicht aus eigenem Antrieb spricht, spricht eigentlich überhaupt noch nicht richtig und lernt auch nichts dabei";
- können Körpersprache und non-verbale Elemente einbeziehen und entwickeln, die vor allem bei der Begegnung mit Schülern, Studenten und Praktikanten aus anderen Ländern helfen.

4. Aus der Fülle bekannter Spielformen wurden vier (4.1 A-B-C-Memos; 4.2 Würfelspiele mit Spielbrett und Ereigniskarten; 4.3 Dominos; 4.4 Quartette) ausgewählt, die sich besonders gut eignen und auch relativ leicht herstellen und je nach der Lernergruppe im Fach erweitern lassen. Zu jeder Spielform finden sich in diesem Beitrag Hinweise zur Gestaltung des Materials, die Spielregel und einige Beispiele, ausgehend von Deutsch als Fremdsprache mit Spielkarten in anderen Sprachen als Anregung und Hilfe.

4.1 A-B-C-Memos und Memorys

Bei **A-B-C-Memos und Memorys** geht es wesentlich um die Wiederholung und Vertiefung von Fachwort- und Wortschatz. Wichtig ist die Phase der Reflexion darüber, wie die Lernenden ihre Wörter lernen und behal-

ten, welche Lernhilfen sie benutzen, ob sie z.B. die visuellen Hilfe erkennen, ob sie überhaupt nach einem System lernen. Schließlich erkennen die Lernenden beim Vergleich der Memos in verschiedenen Fremdsprachen einiges über den Ablauf und die Häufigkeit von Buchstabenkombinationen (siehe Wortbildung und Lese-strategien nach G. Westhoff FSE 17). In der Lehreraus- und fortbildung muss die Frage des Einsatzes solcher Memos und Memorys diskutiert werden. Bei der Auswahl der Worte ist auf die Wortebene zu achten: nur Substantive oder Verben/Adjektive in festen Verbindungen, wobei die Ergänzungen das erste Wort bilden sollten, z.B. Konto, ein, -eröffnen .

A-B-C-Memos und Memorys eignen sich auch sehr gut als spielerische Form in interaktiven Computerprogrammen.

Spielregel:

- a. Der Lehrer oder die Lernenden/ Spielenden schreiben diese oder andere Begriffe zu einem Thema in alphabetischer Reihenfolge auf große Karten. Einige schwere Buchstaben, wie X,Y und Buchstaben, die in der jeweiligen Sprache nicht oder nicht oft vorkommen, können wegfallen. Der erste Buchstabe wird durch eine andere Farbe hervorgehoben.
- b. Der Spielleiter zeigt die Karten in alphabetischer Reihenfolge – pro Karte 10 Sekunden. Alle Teilnehmer merken sich möglichst viele Begriffe und notieren sie jeder für sich, nachdem alle Karten gezeigt worden sind.
- c. Zu zweit ergänzen sie gegenseitig die fehlenden Begriffe. Wenn der Spielleiter STOP sagt, nennen Sie die Zahl der gemerkten Begriffe und sagen, wie sie sich diese ge-

merkt haben.

Tipp: Es sollten Substantive oder Verben in ihrer festen Verbindung sein, aber die Wortarten dürfen auf keinen Fall gemischt werden.

d. Erste Spielrunde: Die Spieler bilden Gruppen von 3-5 Personen. Von jeder Gruppe geht 1 Spieler in den Kreis. Der Spielleiter oder einer der Spieler nennt die Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabets und zeigt auf einen Mitspieler in der Runde. Dieser muss das Wort sagen; wenn ein Spieler sich an den Begriff nicht erinnert, muss er ausscheiden. Der zweite rückt nach. Gewonnen hat die Gruppe, die zum Schluss noch die meisten Spieler hat.

e. Zweite Spielrunde: Der Spielleiter nennt die Buchstaben, diesmal gemischt, sonst wie oben.

4.1.1 Beispiel für ein Memo - Es folgt ein Memo zum EURO, weil der EURO ein wichtiges fachliches Thema ist.

Deutsch	Französisch	Italienisch
A ngleichung	A rrondis (règle d'arrondis)	A vvio
B innenmarkt	B anque Centrale Européene (BCE)	B anca Centrale Europea
C hancen für Alle	C ritères de convergence	C onvergenza (Criteri di)
D elors (Jacques)	D elors (Jacques)	D ebito Pubblico
E uro	E uro	E uro
F ester Wechselkurs	F ace commune (de la monnaie)	F accia Comune (nelle monete)
G emeinsamer Zol	G arantie	G aranzia sui tassi di cambio
H aushaltsdisziplin	H ors zone Euro	H
I ntegration (politische)	I ntroduction de la monnaie unique	I n (pre-in Inghilterra)
J ury	J ury	J acques Delors
K onvergenzkriterien	K	K
L iberalisierung	L ibre circulation	L avoro
M itgliedstaaten	M ise en circulation	M onete
N iederlassungsfreiheit	N i-ni (ni obligation, ni interdiction)	N ote (Informative)
O rgane der ESZB	O bservatoires départementaux de L'Euro	O
P reisstabilität	P arité	P atto di stabilità
Q ualitätskriterien	Q ualifié(être qualifié pour la monnaie u.)	Q uota
R ömische Verträge	R apport Euro/Dollar	R agionera/dello stato
S ozialunion	S tabilité	S tabilità
T euerungsrate	T aux d'inflation	T rattato di Maastricht
U mrechnungskurs	U nion monétaire	U nione Europea
V ertrag von Maastricht	V aleur de l'Euro	V aluta
W ährungsunion	W	W
Z entralbank(ESZB)	Z one Euro	Z ona Euro

4.1.2 Memory

Für ein **Memory** kann man ähnlich verfahren; nur wählt man hier für den einen Begriff die genauen Übersetzungen in den anderen Sprachen.

Ha già aperto un conto?

Avez-vous déjà ouvert un compte?

Haben Sie schon ein Konto eröffnet?

Zriadili ste si uz učet?*

Die beiden nächsten Beispiele (4.1.3. und 4.1.4.) zeigen, wie sich diese beiden Spielformen auch in Computerprogrammen einsetzen lassen.

4.1.3 Memory zu Incoterms

dieser Nummer befindet (Das Geldspiel erscheint im Herbst im Rahmen des Lehrwerks "Mit Deutsch in Europa studieren, leben und arbeiten" - Deutsch als Fremdsprachen an Fremdsprachenlehrerinnen und Hochschulen. Der FRAUS-Verlag in Plzn hat dankenswerterweise die Abdruckgenehmigung des vollständigen Spiels für die didaktische Beilage dieser Nummer erteilt. An der Entwicklung haben viele Kollegen in verschiedenen Ländern mitgearbeitet. Die Illustrationen stammen von Studenten der Hochschule für Kunst in Bremen) geht es:

4.1.4 A-B-C-Memo zu den Absatzformen

4a

1. Bei mir ist im Moment *Ebbe in der Kasse.*
2. Al momento non ho un centesimo!
3. Chez moi, les caisses sont à sec pour le moment.
4. U mnie teraz pustka w kasie.
5. _____



4.2. Würfelspiele mit Spielbrett und Ereigniskarten

Würfelspiele mit Spielbrett und Ereigniskarten, oft auch Gänsepiele genannt, eignen sich für die Arbeit an einem bestimmten Thema. Das Spielbrett kann das Thema repräsentieren, z.B. Geld- und Bankwesen. Der Weg

zur Europäischen Zentralbank wird immer dann unterbrochen, wenn die Spieler auf ein Geldstück kommen und eine Ereigniskarte ziehen, auf der eine Aufgabe steht, die sie lösen müssen. Es lassen sich mehrere Niveaustufen denken; in diesem Spiel, das sich einsetzfähig in der Didaktischen Beilage

4b

1. Dann musst du eben in den Ferien arbeiten gehen.
2. Allora durante le vacanze ti toccherà andare a lavorare.
3. Alors il faut que tu travailles pendant les vacances.
4. To musisz znaleźć sobie pracę w czasie wakacji.
5. _____

- um Redewendungen, die mit Geld zu tun haben
 - um den Fachwortschatz im Bereich Geld und Währung
 - um Fachwissen rund um den Euro.
- Während oder nach dem Spiel diskutieren die Spieler, ob und wie die Redewendungen in ihren Ländern differieren und wie sich die verschiedenen Sprachbilder kulturell und historisch erklären lassen. Damit öffnen sie sich für die Kultur der anderen Sprachen und entwickeln vielleicht mehr Verständnis für die Menschen, deren Sprache sie lernen. Wenn sie auf eine Ereigniskarten mit Begriffen aus dem Bereich Geld und Währung treffen, verbessern sie beim spielenden Lernen - wie schon im A-B-C-Memo und im Memory - ihre Fachkompetenz. Je nach Zusammensetzung der Spielgruppe können die gelernten Sprache und auch die Muttersprache benutzt werden. Die freien Zeilen sollen die Spieler dazu anregen, das Spiel auch in ihrer Herkunftssprache zu ergänzen. Das könnten in Deutschland und in der Schweiz z.B. Kroatisch oder Türkisch sein, und damit würden endlich auch die Sprachen und die Herkunft der vielen Migrantenschüler in unseren Ländern von den Mitlernern wahr- und ernstgenommen.

4.3. Dominos zu festen Verbindungen – Rektion der Verben Fachbereich: Firmengründung

Feste Verbindungen, die z.B. in der Fachsprache Voraussetzung der fachlichen Verständigung sind und die Denkstruktur des Faches widerspiegeln, können die Lernenden mit einem Domino-Spiel lernen, wiederholen und festigen. Dafür die Domino-Steine ausschneiden und mischen. Es werden Gruppe von 2-3 Spielern gebildet, und die Domino-Steine werden gleichmäßig verteilt. Der erste Spieler legt einen Stein aus, z.B.

gründen	die Firma
----------------	------------------

der nächste versucht, entweder den Stein

aufbringen	eine Firma
-------------------	-------------------

links oder **den Stein**

nach außen	für Verluste
vertreten	

rechts anzulegen. Wenn er keinen passenden Stein hat, muss er aussetzen, und der nächste ist dran. Wer zuerst alle Steine ausgelegt hat, hat gewonnen. Solche Dominos können sich die Lernenden auch selbst machen, z.B. als Hausaufgabe. Für die nächste Stunde bringen alle Mitglieder einer Gruppe ihre Spiele mit und trainieren so miteinander den wichtigen Wortschatz oder wichtige feste Verbindungen.

Die Einheiten (hier eine Auswahl) können entweder nur in der jeweiligen Sprache gespielt werden oder in den Sprachen, die die Spieler lernen, z.B. DaF, FaF, IaF und in der Muttersprache.

Firmengründung

gründen	die Firma
----------------	------------------

aufbringen	eine Firma
-------------------	-------------------

nach außen	für Verluste
vertreten	

haften	das Eigenkapital
---------------	-------------------------

de sa fortune	créer
une entreprise	distribuer
les bénéfices	réunir
les capitaux	être responsable

il capitale	fondare
--------------------	----------------

un' impresa	assumere
--------------------	-----------------

la responsabilità	distribuire
per eventuali	perdite

gli utili	costituire
------------------	-------------------

odpowiedzialno	za ożycie
sza straty	

Firme	podzielic/
--------------	-------------------

kapita-	zgromadzić/
początkowy	

zyski	ponosić/
--------------	-----------------

4.4 Quartette

Quartette eignen sich besonders gut, um in spielerischer Form sowohl "fachliches Wissen situationsgerecht umzusetzen" als auch "Gedanken, Gefühle und Einstellungen wahrnehmen zu können und zur Verständigung bereit zu sein. Interessant beim Vergleich auf kultureller Ebene sind die Fragestellungen, die Anweisungen, bzw. die Antworten. Der Briten entschuldigt sich bei seinem Mitspieler, wenn er diesen auf einen Fehler hinweisen muss, während der Deutsche es ganz deutlich sagt und der Franzose fast ein bisschen Schadenfreude zeigt, wie die Beispiele unter 4.4.2 zeigen.

Ähnlich wie die Dominos kann man auch die Quartette ein- (siehe 4.4.1) oder mehrsprachig (4.4.2) spielen.

4.4.1 Beispiel für einsprachiges Quartett

<p>Europa Projekte</p> <p><i>Nimmt eure Schule am Leonardo-Projekt teil,</i></p> <p>weil eine Fremdsprache in allen Berufen wichtig ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> sich mit anderen Schulen in Europa austauschen wollen berufsübergreifende Kompetenzen erweitern wollen Freunde und Kollegen in anderen Ländern suchen <ul style="list-style-type: none"> Ja, deswegen. Nein, deswegen nicht. Du hast einen Fehler gemacht. 	<p>Europa Projekte</p> <p><i>Nimmt eure Schule am Leonardo-Projekt teil,</i></p> <p>weil ihr euch mit anderen Schulen in Europa austauschen wollt?</p> <ul style="list-style-type: none"> mindestens eine Fremdsprache in allen Berufen wichtig sein berufsübergreifende Kompetenzen erweitern wollen Freunde und Kollegen in anderen Ländern suchen <ul style="list-style-type: none"> Ja, deswegen. Nein, deswegen nicht. Du hast einen Fehler gemacht. 	<p>Europa Projekte</p> <p><i>Nimmt eure Schule am Leonardo-Projekt teil,</i></p> <p>weil ihr Freunde und Kollegen in anderen Ländern sucht?</p> <ul style="list-style-type: none"> sich mit anderen Schulen in Europa austauschen wollen berufsübergreifende Kompetenzen erweitern wollen mindestens eine Fremdsprache in allen Berufen wichtig sein <ul style="list-style-type: none"> Ja, deswegen. Nein, deswegen nicht. Du hast einen Fehler gemacht. 	<p>Europa Projekte</p> <p><i>Nimmt eure Schule am Leonardo-Projekt teil,</i></p> <p>weil ihr eure berufsübergreifenden Kompetenzen erweitern wollt?</p> <ul style="list-style-type: none"> sich mit anderen Schulen in Europa austauschen wollen mindestens eine Fremdsprache in allen Berufen wichtig sein Freunde und Kollegen in anderen Ländern suchen <ul style="list-style-type: none"> Ja, deswegen. Nein, deswegen nicht. Du hast einen Fehler gemacht.
---	--	--	--

4.4.2 Beispiel für ein mehrsprachiges Quartett

<p>European projects</p> <p><i>Does your Institute participate in a Leonardo- project</i></p> <p>because speaking a foreign language is important today?</p> <ul style="list-style-type: none"> to learn new word methods/ helpful to get friends in other countries to make intercultural knowledge/essential <ul style="list-style-type: none"> Yes, that's why it participates. No, sorry, not for that reason. Sorry, but you made a mistake. 	<p>Projets Européens</p> <p><i>Est- ce que votre école participe à un projet Leonardo</i></p> <p>parce que la maîtrise d'une langue étrangère est essentielle?</p> <ul style="list-style-type: none"> apprendre de nouvelles méthodes de travail rechercher de nouveaux amis et collègues espérer de trouver des échanges avec d'autres écoles en Europe <ul style="list-style-type: none"> Oui, c'est pour cette raison. Non, ce n'est pas pour cela. Tu te trompes! 	<p>Progetti Europei</p> <p><i>La vostra scuola partecipa ad un progetto Leonardo</i></p> <p>perché oggi giorno è importante sapere una lingua straniera?</p> <ul style="list-style-type: none"> imparare nuove strategie di lavoro trovare nuovi amici e colleghi cercare nuove possibilità di scambio tra scuole <ul style="list-style-type: none"> Sì, è per questo che partecipa. No, non è per questa ragione. Scusa, hai fatto un errore. 	<p>Projekty europejskie</p> <p><i>Czy wasza szkoła bierze udział w projekcie Leonardo</i></p> <p>ponieważ znajomość przynajmniej jednego języka obcego jest ważna w każdym zawodzie?</p> <ul style="list-style-type: none"> by zainteresowanym wymiana z innymi szkołami w Europie chcieć poszerzyć kompetencje wykraczając poza umiejętności czysto zawodowe szukać przyjaciół i kolegów innych krajach <ul style="list-style-type: none"> Tak, dlatego Nie, nie z tego powodu. Popełniłeś błąd.
--	--	---	--

4.4.3 Beispiel für Quartette zum Fachwissen

Die folgenden - nur deutschsprachigen - Beispiele zeigen, dass man Quartette mit fachlichem Wissen "situationsgerecht und personenbezogen" erstellen und in andere Sprachen übertragen kann. Solche Quartette sind inzwischen Bestandteil verschiedener Lehrbücher, besonders solcher, die für berufsorientierendes Lernen (im FRAUS-Verlag, Plzn*, CZ), erscheinen, mit Adaptationen in Ungarn, dem Baltikum und der Ukraine.

Von verschiedenen Quartetten wird nur jeweils **eine** Karte gezeigt, bei der man jeweils aus den Angaben im mittleren Feld entnehmen kann, wie die anderen Karten aussehen müssen.

Spielregel

Bei Quartetten sollten maximal 5 Spieler pro Spielgruppe mitspielen; bei z.B. 5 Quartetten hätte dann jeder

Spieler 5 Karten zu verwalten. Der Spielleiter muss also die Spiele entsprechend der Klassenstärke vorher fotokopieren.

Ein Quartett besteht immer aus vier Karten zu demselben Thema, die die Spieler während des Spielens sammeln und ablegen. Wer die meisten Quartett ablegt, gewinnt.

So wird gespielt:

Ein Spieler in der Gruppe mischt und

Kunststoffe

Weißt du, dass

Kunststoffe nicht verrottbar sind?

- beständig gegen Chemikalien und Korrosion sind
- man mit Kunststoffen elektrische Leiter isolieren kann
- sich Kunststoffe leicht gießen lassen
- **Natürlich wusste ich das.**
- Das wusste ich nicht so genau.
- Du hast einen Fehler gemacht.

Soforthilfe am Unfallort

Was muss man am Unfallort sofort tun?

Man muss ein Warndreieck aufstellen.

- Polizei
 - Gegenverkehr
 - Rettungsdienst
- benachrichtigen warnen – rufen
- **Mache ich sofort!**
 - Ich halte lieber nicht.
 - Du hast einen Fehler gemacht.

Schweizer Spezialitäten

Was bedeutet denn

Schweizer Käse?

- Birchler Müsli
- Basler Leckerli
- Berner Rösti
- **Das ist Emmentaler Käse-Hartkäse aus dem Kanton Bern**
- Wie schmeckt der denn?
- Du hast einen Fehler gemacht.

Telefonieren

Schneider, guten Tag. Könnten Sie mich bitte mit Herrn Spät verbinden?

- Frau Berger eine Nachricht hinterlassen
- mit Frau Reinhard sprechen
- Herrn Klein um Rückruf bitten
- **Ja gern, was soll ich notieren?**
- Nein, leider nicht.
- Du hast einen Fehler gemacht.

verteilt die Karten, die Mitspieler dürfen nicht sehen, was auf den anderen Karten steht.

Hier ein Beispiel zum Quartett **“Europäische Projekte”**. Ein Spieler hat die Karte: *weil eine Fremdsprache in allen Berufen wichtig* ist und will die Karte: *sich mit anderen Schulen in Europa austauschen*. Er fragt einen Mitspieler, von dem er glaubt, dass er die Karte hat, mit den angegebenen Redemitteln: **“Nimmt eure Schule am Leonardo-Projekt teil, weil ihr euch mit anderen Schulen in Europa austauschen wollt?”** Wenn der Mitspieler die Karte hat, sagt er: “Ja, deswegen”, er gibt dem ersten Spieler die Karte und darf noch einmal spielen. Wenn er die Karte nicht hat, sagt er: “Nein, deswegen nicht” und darf nicht weiterspielen. Wenn der Mitspieler z.B. einen Grammatikfehler macht, sagt er: “Du hast einen Fehler gemacht” und gibt die Karte nicht, darf aber weiterspielen.

Wenn berufliches und sprachliches Handeln untrennbar verbunden sind, wenn der Bezug zum Beruf die Motivation und den Lernerfolg erhöhen, dann müssen auch in der Schule und im Studium konkrete **“Handlungssituationen** geschaffen werden, in denen *handelnd gelernt und lernend gehandelt wird*, in denen die Lernenden vor praktische Aufgaben gestellt werden, die sie praktisch handelnd

lösen müssen” (Ballin, D./Brater, M., S.33)

Die in diesem Beitrag gezeigten spielerischen Formen sind ein Beispiel solcher Handlungssituationen, die bei den Lernenden zur Entwicklung der Fach-, der Sozial- und der Methodenkompetenz beitragen und somit das Erlernen von Fremdsprachen im Sinne einer europäischen Mehrsprachigkeit fördern.

Quellenverzeichnis

- BALLIN, D./BRATER, M.(1996):*Handlungsorientiert lernen mit Multimedia-Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen, Bildung und Wissen*, Nürnberg.
- BERUFSBEZOGENES FREMDSPRACHENLERNEN (1997): *Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien*, in: BIBB, Berlin, jetzt Bonn.
- BIBB- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.) (1998): *Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Reisekaufmann – zur Reisekauffrau vom 24.Juni 1998*. Erläuterungen und Praxishilfen zur Ausbildungsordnung, Nürnberg
- ICKLER, T. (1982): *Über das Spielerische in der Sprache und seine Entfaltung in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*, in: Jahrbuch DaF Band 8.
- KLEPPIN, K.(2001):*Sprach- und Sprachlernspiel*, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. völlig neu bearbeitete Auflage.
- KÖBERNIK, W.(1996):*Internationale Qualifikationen*, 1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austauschen in den Programmen LEONARDO DA VINCI und SOCRATES; Carl Duisberg Gesellschaft e.V. Göttingen.
- LÉVY-HILLERICH, D.(2002): *Rahmencurriculum für den Berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekun-*

darstufe II im Bereich Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt, Leonardo-Projekt, München, Goethe-Institut Inter Nationes.

MERCEDES-BENZ AG: *Eine Ausbildungsmethode, Ausbildung am Arbeitsplatz*. Seminarunterlagen, O.J., Untertürkheim.

WESTHOFF, G.(1997): Fernstudieneinheit 17, Fertigkeit Lesen, Berlin und München, Langenscheidt.

Dorothea Lévy-Hillerich

ist Fortbildnerin (i.R.) für Deutsch als Fremdsprache beim Goethe-Institut Inter Nationes und beim SES (Seniorenexpertenservice, Bonn) und Koautorin (mit Christa Dauvilliers) der Fernstudieneinheit “Spiele im Deutschunterricht” (Langenscheidt, Herbst 2003).



Marc Chagall, L'acrobata.

Annie Fayolle Dietl
Genève

Jeux algébriques ou comment jouer avec le langage

L'articolo presenta un'ampia rassegna di giochi con e di parole, il cui denominatore comune - consapevolmente arbitrario - consiste nell'esplorazione delle molteplici possibilità di manipolazione del linguaggio attraverso la creatività, l'invenzione, la produzione poetica, allo scopo di trarne piacere e di conoscere una gamma infinita di effetti sorprendenti. I giochi di parole assimilano all'elemento linguistico logiche algebriche di trasformazione, creando effetti inattesi e bizzarri, trascinandolo l'autore stesso, il lettore - e dunque l'apprendente - in un uso leggero, gratuito, ironico della lingua. Si tratta in realtà di un'esperienza che avvicina il bambino al poeta, in un processo conoscitivo che investe, accanto all'apprendimento delle competenze linguistiche più utilitarie, la stessa "fisicità" del materiale linguistico e le nuove possibilità estetiche offerte dalla sua manipolazione. (red.)

Les manipulations lexicales syntaxiques ou phonétiques donnent matière à des jeux multiples, qui se prêtent à une utilisation en classe de langues.

Dans les jeux de transformations de la langue, il appartient tout d'abord de mentionner les activités de l'OULIPO, (OUvroir de LIttérature POtentielle), autour de Queneau, dont on fête cette année le centenaire, Pérec et le Lionnais, véritables artisans du langage, qui ont donné aux jeux de combinaisons une place privilégiée.

Le procédé de la combinatoire n'est pas nouveau, puisque Leibniz publiait déjà à 20 ans "*Dissertatio de arte combinatoria*" (1666) qui traitait de toutes sortes de combinaisons en logique, histoire, morale, et métaphysique. Les jeux présentés ici sont basés sur des opérations permettant d'appropriiser le langage et de mieux l'explorer pour en tirer des possibilités souvent surprenantes. Il s'agit de laisser place à la créativité, à l'invention, à la production poétique, bizarre, insolite en ayant du plaisir et en se laissant "prendre au jeu". Ils consistent en diverses transformations, en vue de traiter les sons, les mots et les phrases pour arriver à d'autres sons, d'autres mots, d'autres phrases.

1. Jouer avec les sons et les mots

1.1. L'algèbre de la langue

Parmi les opérations possibles sur les sons, quatre opérations algébriques ont été retenues par Caleb Gattegno, ce sont celles qui régissent la lecture: "*Ce que nous voulons, c'est produire, sur la base d'un mot retenu isolément, une constellation de mots. Ces constellations, elles sont formées à l'aide de quatre types de transformations*

permises, comparables aux opérations algébriques:

a l'addition (addition d'un son au début ou à la fin d'un mot)

s la substitution (substitution d'un son par un autre son)

i l'insertion (intercalation d'un son à l'intérieur d'un mot)

r le renversement (renversement des sons qui forment le mot)¹

Mettant en évidence les relations qui existent entre les sons et les mots, C. Gattegno écrit:

*"Ce qu'on fait, c'est de créer un grand nombre de relations entre un mot et toutes sortes d'autres mots"*²

Ainsi, l'auteur propose de nombreux jeux de transformations pour illustrer ces opérations:

- **Addition**

Pour passer de or à **cor** et de cor à **corne** on a ajouté le son [k] à or, puis le son [n] à cor. L'activité se résume à deux opérations d'addition.

- **Substitution**

Pour passer de **par** à **pur**, on a substitué le son [u] au son [a]

Pour passer de **sommes** à **sol**, on a substitué le son [l] au son [m]

- **Insertion**

Pour aller de pierre à **prière**, on a inséré le son [r]

- **Renversement**

Aller de **hausse** à **sot**, c'est lire le mot "hausse" de droite à gauche et découvrir un nouveau mot qui a les mêmes sons écrits différemment

[o] [s] et [s] [o] comme ab et ba

La langue française se prête particulièrement bien au jeu des renversements au niveau des sons, permettant à un mot de devenir un autre mot, comme:

rouge et jour
lune et nulle

russe et sur rousse et sourd

Les *Cahiers d'exercices*³ sont une mine de jeux algébriques dont sont extraits les exemples suivants (Cf. Cahier 2 et 3):

Comment passer d'un mot à un autre par une succession d'opérations en réalisant une seule opération à la fois parmi les quatre mentionnées ci-dessus?

Ainsi, pour aller de **mi** à **tante**
mi à **ma** à **ta** à **tan** à **tante**, on a fait 4 opérations:

substitution-substitution-substitution-addition;

pour aller de **du** à **soulier**, on a réalisé 6 opérations:

du à **su** à **sous** à **soupe** à **soupez** à **soupiéz** à **soulier**

substitution-substitution-addition-addition-insertion-substitution.

En français, les mots monosyllabiques se prêtent facilement au jeu de substitution du premier son, comme: **main**, **pain**, **bain**, **sain**, **faim**, **lin** ou bien **mon**, **ton**, **son** (ou bien sons et sont), **long**, **don**, **rond**, **vont**.

1.2. Créations humoristiques

Pef a particulièrement exploité les substitutions de sons proches dans ses livres pour enfants, comme "*La belle lisse poire du prince de mot tordu*"⁴ où les cheveux deviennent des chevaux, et le râteau un bateau.

1.3. Palindromes

Les jeux de renversement (ou inversion) ont inspiré les auteurs de l'OULIPO:

JEANNE EN LUGE lu de droite à gauche devient: JULES EN NAGE
Ce jeu forme la base du palindrome qui se lit de droite à gauche et de gauche à droite, comme dans EVE, ICI, ANNA, NON.

ETNA LAVE DEVALANTE
ET LUC COLPORTE TROP L'
OCCULTE⁵

1.4. I Draghi Locopei⁶ (anagramme de Giochi di Parole) avec Ersilia Zamponi jouent sur les sons et les mots de l'italien afin d'en rendre l'apprentissage divertissant à l'école:

"*La scuola come gioco, piacere, divertimento*" écrit Umberto Eco dans la Préface (cf. I Draghi Locopei, Einaudi, p. VII)

Les opérations d'addition sont à la base de nombreux jeux réalisés par les élèves:

e	e p o c a
r e	p o c a
o r e	o c a
m o r e	
a m o r e	

estivo et **festivo**
mano et **umano**
orrida et **corrida**
resto et **presto**

L'insertion est très présente également:

mandole et **mandorle**
salta et **saluta**
spera et **supera**
nevoso et **nervoso**⁷

1.5. En allemand, **Tor** et **rot**, **lauf** et **faul**, **Mahl** et **Lahm**

reposent sur des renversements de sons.

Passer de **List** à **Lust** et à **Last**, c'est faire une substitution de voyelle, et pour aller de **Rauch** à **Brauch**, il suffit d'ajouter un son.

"*Der Lehrer ist der Hexenmeister und die Schüler die Zauberlehrlinge..... Hokus Pokus: Aus der Tanne wird eine Kanne, aus der Maus wird ein Haus.*"⁸

1.6. Contrepèteries

Les permutations de sons sont le principe des contrepèteries dans lesquelles un ou plusieurs sons sont permutés:

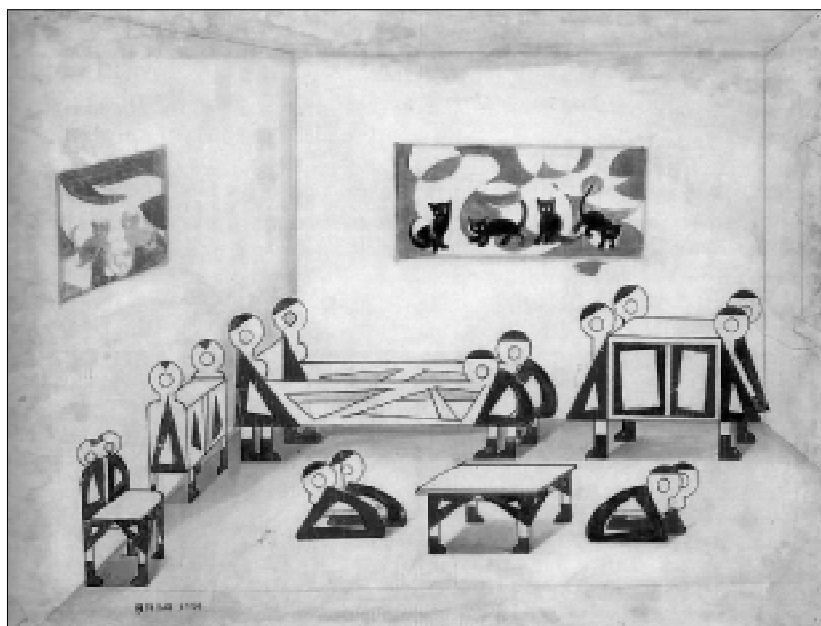
"*Le pinson est dans le bois, le poisson est dans le bain.*

Une tache sur la voiture et une vache sur la toiture

Une cocotte embêtée et une coquette en beauté

Un pou fort et un porc fou

*Une peau pleine de cratères et une terre pleine de crapauds*⁹



Giacomo Balla, *La camera dei bambini*, 1914.



**Je me demande
si je ne suis pas en train
de jouer avec les mots.
Et si les mots étaient
faits pour ça?**

(Boris Vian)

“Es klapperten die Klapperschlangen, bis ihre Klappen schlapper klangen”(Anonyme)

1.7. Les rimes d'un poème peuvent, selon les permutations choisies, suivre le schéma ABBA ou AABB ou ABAB ou BAAB. Dans une activité de poésie, il est bon d'offrir toutes les possibilités aux élèves ¹⁰.

2. Jouer avec les phrases

Comme l'enfant joue avec ses cubes ou ses legos et trouve un équilibre dans son arrangement, ainsi le jeu de construction des structures de la langue peut se faire de manière ludique à travers des jeux algébriques permettant à l'apprenant de prendre conscience du système imposé par la langue qu'il apprend.

C'est sans aucun doute l'OULIPO qui a poussé le plus loin les jeux de substitutions de la langue.

“Se comporter vis-à-vis du langage comme s'il était mathématisable” a dit Queneau, illustrant ceci dans *“Cent milliards de poèmes”*, un poème composé de 10 sonnets écrits sur les mêmes rimes, dans lequel tout vers de chaque sonnet est interchangeable avec tout autre vers situé dans la même position dans le sonnet. Ainsi les 14 vers des 10 sonnets donnent donc lieu à 10¹⁴ possibilités, soit cent mille milliards de sonnets.

Cet ouvrage de Queneau est une illustration d'un des concepts-clés de l'OULIPO, à savoir un texte unique

qui contient tous les possibles permettant de le rendre multiple.

2.1. Substitution

• **Jeux à base de matrices**

L'exemple le plus fameux est sans aucun doute le jeu du Meccano de Raymond Queneau qui a tenté une algébrisation de la construction de phrases au moyen de matrices.¹¹

La matrice est donnée et le jeu est basé sur une série de substitutions qui consiste à remplacer des mots d'une catégorie par d'autres mots de même catégorie sur l'axe paradigmatique.

Au ___	Au bout	Au côté
de ___	de	de
l' ___	l'autoroute	l'escrimeur
se ___	se levait	se tenait
le ___	le soleil noir	le spadassin amoureux
de la ___	de la mélancolie	de la marquise

A partir de l'exemple de Queneau, on peut imaginer une matrice fixe et des éléments A et B rendus mobiles grâce à une série de substitutions allant vers différentes combinaisons.

ciblée de la langue en activant et réactivant du vocabulaire.

• **Définition substituée à un mot**

Une substitution pratiquée par l'OULIPO et que l'on peut qualifier de relativement osée en ce qui concerne les manipulations lexicales à l'intérieur d'une phrase consiste à substituer la définition du dictionnaire à un mot choisi:

Ainsi *“Le nez de Cléopâtre”* devient: *“La partie saillante du visage d'une reine d'Egypte célèbre pour sa beauté”*.

• **La méthode S + 7**

Elle consiste à remplacer tous les substantifs d'un texte par le septième qui le suit dans le dictionnaire.

Ainsi, *“La cigale et la fourmi”* devient *“La cimaise et la fraction”*, un résultat cocasse des plus surréalistes!

• **Le “binôme imaginaire”** proposé par Gianni Rodari¹³ joue également sur des associations saugrenues à partir de mots étrangers l'un à l'autre, par exemple deux substantifs, comme “chien” et “armoire”. qui sont fixes et que l'on peut relier par des prépositions variables, comme “le chien sous l'armoire” ou “le

	A	a mangé	B		
Quel	éléphant chat bandit poisson enfant		l'ananas? le fromage? le rat? la crevette? le saucisson?		
ou bien:					
Pourquoi	le professeur la voisine le directeur	a-t-il posé elle	un verre un livre ses lunettes	sur	le canapé? la fenêtre? la radio?

Caré et Debyser¹² donnent de nombreux exemples de matrices inspirées du jeu de l'OULIPO, dont *“Le général a mis une pièce de 5 francs dans sa poche”* avec trente éléments combinables.

Ces jeux à partir de matrices permettent de travailler une structure

chien dans l'armoire” ou “le chien sans l'armoire”, appliquant ici le jeu des substitutions de prépositions reliant deux mots pour en faire des déclencheurs d'histoires à inventer.

déclencher l'imaginaire, suffisent à faire éclater le langage afin de mieux le connaître et d'en exploiter d'autres possibilités.

Jouer avec le langage dans la salle de classe en prenant les poètes et les écrivains comme compagnons de jeux,

- c'est savoir oublier le sens de la langue et son aspect utilitaire pour s'attacher à la forme,
- c'est arriver ainsi à des découvertes étonnantes qui jaillissent de diverses manipulations,
- c'est entrer dans des élucubrations farfelues,
- c'est faire des pirouettes et des galipettes pour créer des "litteraturbulences"¹⁷

en étant à la fois créatif et ré-créatif.

Notes

¹ Caleb Gattegno (1966): *La lecture en couleurs*, New-York, Educational Solutions, p. 77.

² *ibid.*, p. 89.

³ *Cahiers d'exercices*, Neuchâtel, Ed. Delachaux et Niestlé, 1966.

⁴ PEF: *La belle lisse poire du prince de mot tordu*, Gallimard Jeunesse.

⁵ Tirés de l'OULIPO *Atlas de littérature potentielle*, p. 219.

⁶ Autour du professeur Ersilia Zamponi, école de Crusinallo, province de Novara.

⁷ I Draghi Locopei, p. 15-14 et 21.

⁸ Tip de Juma Avril 1992 "Juma Zaubert", par Elisabeth Albarracin, Chili, p. 16-18.

⁹ J. Martin et R. le Goistre: *Contrepétarades*.

¹⁰ Yak Rivais: *Jeux d'écriture et de langage*.

¹¹ Oulipo: *Atlas de littérature potentielle*, p. 47.

¹² Caré et Debyser: *Jeu, langage et créativité*, p. 135.

¹³ Gianni Rodari: *Grammaire de l'imagination*.

¹⁴ Duschesne/Legay: *Petite fabrique de littérature*.

¹⁵ Cf. Marina Yaguello: *Alice au pays du langage*, p. 127.

¹⁶ Ersilia Zamponi: *I Draghi Locopei*, p. XI.

¹⁷ Mot-valise tiré de Yak Rivais: *Jeux de langage et d'écriture*, p. 1.

Bibliographie

CARE, J.M. / DEBYSER, F. (1978): *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/Larousse.
 DUSCHENE, A. / LEGUAY, T. (1990): *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
 GATTEGNO, C. (1966): *Lecture en couleurs Guide du maître*, N-York, Educational Solutions.
 MARTIN, J. / LE GOISTRE, R. (1994): *Contre-*

pétarades, Paris, Seuil, Jeux, Petit point.

RIVAIS, Y. (1992): *Jeux de langage et d'écriture 7 à 14 ans*, Paris, Retz.

RODARI, G. (1979): *La grammaire de l'imagination*, Paris, Messidor.

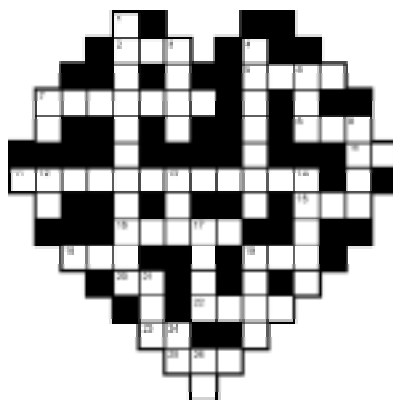
OULIPO (1990): *La littérature potentielle*, Paris, Gallimard, Folio Essais.

ZAMPONI, E. (1986): *I Draghi Locopei*, Torino, Einaudi.

YAGUELLO, M. (1981): *Alice au pays du langage*, Paris.

Annie Fayolle Dietl

après une maîtrise de lettres de l'Université de Grenoble, a fait une licence allemand-russe à l'Université de Genève. Elle enseigne l'allemand au Cycle d'Orientation de la Golette à Meyrin (Genève). Elle a écrit "Le jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues", mémoire d'année sabbatique, Département de l'Instruction Publique, Genève 1991-1992. Elle est formatrice à l'IFMES (Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire) à Genève.

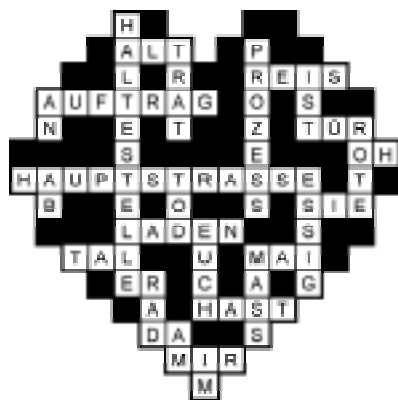


Waagrecht

- 2 Sie ist jung und noch nicht a**.
- 5 In Asien ist R*** Hauptnahrungsmittel.
- 7 Er hat den A*****, den Präsidenten zu schützen.
- 8 "Öffne die T**", es hat geklingelt."
- 10 "O*", nein du hast die Vase kaputt gemacht!"
- 11 Er fährt nie auf kleinen Nebenstrassen, sondern nur auf der H*****.
- 15 Marianne mag Tiere. S** hat einen Hund und ein Meerschweinchen.
- 16 Ein anderes Wort für Geschäft und Supermarkt ist EinkaufsI****.
- 18 Nur wenige der Äpfel sind essbar. Der Groß*** von ihnen ist verfault.
- 19 Januar, Februar, März, April, M**
- 20 ich, du, e*/sie/es
- 22 "H*** du die Führerscheinprüfung bestanden?"
- 23 Sie kann nicht arbeiten, d* sie krank ist.
- 25 "Sag m**, wo du die Schlüssel versteckt hast."

Senkrecht

- 1 Morgens geht er zur Bush ******, um auf den Bus zu warten.
- 3 Früher war er ein Star, der in allen Theatern der Welt auf***.
- 4 Der Mörder sitzt in Untersuchungshaft und wartet auf seinen P*****.
- 6 ich bin, du bist, er/sie/es i**
- 7 "Wann kommst du in Hamburg a*?"
- 9 Der Clown hat eine r*** Nase.
- 12 Diesen Horrorfilm darf man erst a* 18 Jahren sehen.
- 13 Er starb heute morgen. Sein T** kam völlig überraschend.
- 14 "Nimm bitte wenig E**** für den Salat, ich mag ihn nicht so sauer."
- 17 "Er schenkt e*** ein neues Auto."
- 19 "Du willst immer recht haben. Aber du bist nicht das M*** der Dinge!"
- 21 Er fährt mit seinem Fahr** auf der Tour de France mit.
- 24 "Kommen Sie a* Montag wieder, dann gibt es auch wieder frische Milch."
- 26 Sie ist i* Haus und kocht.



Elisabeth Zurbriggen
Genève

Le jeu dans la démarche *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*

In diesem Beitrag werden drei Beispiele von Spielen vorgestellt, die den didaktischen Ansatz der "Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole" (EOLE) darstellen:

- Le Bingo des langues de ma classe *erlaubt eine gezielte Förderung der Sprachkenntnisse der SchülerInnen.*
- La course aux poissons *zeigt die Bedeutung der Kenntnisse in einer Sprache für das Verständnis eines Textes in einer anderen Sprache.*
- Le long voyage des mots *führt die SchülerInnen zur Entdeckung der Lehnwörter und macht bewusst, dass jede Sprache Wörter aus anderen Sprachen entlehnt.*

Die Lehrkräfte können diese drei Spiele leicht in francophonen Klassen und in Französisch-L2 Klassen einsetzen. Sie lassen sich aber auch ohne Probleme an andere Sprachkontexte anpassen.

Des fonctions sociales et cognitives

Dans le cadre des moyens d'enseignement EOLE (*Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*)¹, le jeu est utilisé à des fins *sociales* et/ou *cognitives*. Dans le premier cas, il permet entre autres de découvrir la pluralité linguistique des élèves de la classe, dans le second il peut entraîner par exemple la compréhension de quelques consignes dans différentes langues, le regroupement de mots d'une même famille linguistique, etc. et contribuer ainsi à la mise en place de capacités d'intercompréhension, d'analyse et de comparaison utiles pour tout apprentissage de langues. Plusieurs types de jeu ont ainsi été retenus et adaptés: *jeu de l'oie, jeu d'écoute, des familles, memory, yatzee, puzzle, bingo*, etc. Cependant, dans ce contexte, un puzzle par exemple n'est plus basé sur une image morcelée à reconstituer mais sur différents paragraphes d'un texte à regrouper et à ordonner. Les indices textuels permettant de classer les paragraphes peuvent être linguistiques (reconnaissance de certains mots dont les déterminants, signes propres à une langue, titres et sous-titres, etc.) ou non (illustrations, mise en page, etc.). Quant au memory, il ne sera pas composé de deux images identiques à associer mais par exemple d'un mot singulier dans une langue particulière à mettre en relation avec son pluriel. Ce jeu ne sera réalisé qu'après une recherche sur les marques du pluriel dans les différentes langues concernées.

D'un point de vue didactique, la place du jeu dans les approches EOLE varie en fonction des activités. Le jeu peut introduire un thème ou vérifier les

acquis des élèves lors d'une activité de synthèse. Dans certains cas il peut même constituer le point central de l'activité. A titre d'exemple, voici brièvement décrits trois jeux de statuts différents.

Le Bingo des langues de ma classe

Ce jeu² représente une manière originale, en début d'année, de créer le contact entre les élèves. Il permet de prendre conscience de la diversité linguistique de la classe et de mettre en valeur les connaissances langagières de chacun.

Pour y jouer, il suffit de préparer une grille comportant des questions selon l'exemple ci-dessous, ainsi qu'un grand panneau reprenant ces mêmes questions pour le travail de mise en commun. Chaque élève reçoit ensuite une copie de la grille et passe d'un camarade à l'autre en posant une question. Lorsque l'élève interrogé peut répondre affirmativement à une demande, il signe la feuille de son interlocuteur dans la case correspondante. Les élèves ne peuvent pas signer plus d'une fois la feuille d'un camarade. Lorsqu'un joueur a obtenu une signature dans chaque case, il le signale à son enseignant qui arrête le jeu et réunit l'ensemble de la classe pour un moment d'échanges et de discussion. L'enseignant affiche alors les différentes cases du Bingo agrandies sur un panneau (ou au tableau noir) et inscrit sous chaque question quelques éléments de réponse (*Bonjour* dans quelques langues, des exemples de langues qui s'écrivent de droite à gauche, etc.) ainsi que le prénom des élèves qui ont répondu - ou qui auraient pu répondre - affirmativement. On

Le Bingo des langues de ma classe

Sais-tu dire "bonjour" dans 3 langues différentes?	Sais-tu compter jusqu'à 5 dans une autre langue?	Aimes-tu écouter des chansons dans différentes langues?
Connais-tu au moins deux copains qui parlent une autre langue que le français?	Connais-tu le nom d'une langue qui se lit et s'écrit de droite à gauche?	Regardes-tu parfois la TV dans une autre langue que le français?
Voudrais-tu apprendre une autre langue?	As-tu déjà vu un texte écrit en chinois?	Parles-tu une autre langue que le français?

obtient alors un véritable "portrait linguistique" de la classe.

Cette mise en commun des réponses permet de donner un sens au jeu et encourage généralement les élèves à parler plus largement de leurs expériences et connaissances linguistiques, de leurs représentations sur les langues, de leur désir d'apprendre ou non d'autres langues. Ce jeu, qui suscite questionnement et curiosité, a donc d'abord une finalité de socialisation. Il représente un bon tremplin vers d'autres activités de découverte de la diversité des langues du monde et de la classe.

La course des poissons

Ce jeu³ permet d'organiser facilement et rapidement une *course de poissons*. Pour y parvenir, les élèves sont confrontés à des explications rédigées dans une autre langue que la langue de l'école (en portugais dans notre exemple) et doivent utiliser tous les indices à disposition: illustrations, mise en page, titre, liste de matériel, numérotation correspondant à des actions à mener étape par étape... Dès que les élèves découvrent qu'il s'agit d'un texte injonctif ou prescriptif, la connaissance qu'ils ont de ce genre tex-

tuel va les aider à en comprendre très rapidement la signification. Ils pourront ainsi facilement organiser une course de poissons et souffler avec force pour les faire avancer.

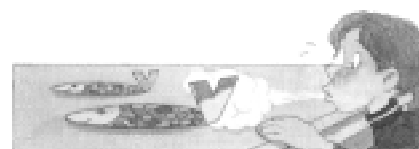
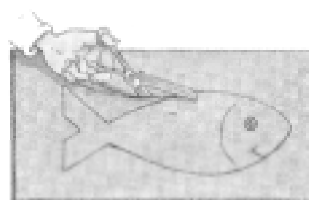
Le jeu terminé, l'enseignant peut demander aux élèves de traduire par écrit le texte dans la langue de l'école (français, italien, romanche ou allemand⁴...) en s'appuyant sur ce qu'ils savent de la structure des textes injonctifs. La mise en page, "la marche à suivre" (avec, par exemple, un traitement régulier des verbes: infinitif, impératif, verbes conjugués à la même personne) doivent être respectées. Il s'agit donc ainsi, par le détour d'un texte dans une autre langue, de revoir

A corrida dos peixes

Material: uma folha de papel
uns lápis de cor
uma tesoura

Preparação:

1. Desenha um peixe.
Recorta o peixe com uma tesoura.
2. Pinta o peixe com uns lápis de cor.
3. Levanta o rabo do peixe.
4. Organiza com os teus amigos uma corrida de peixes.
Põe os peixes na mesa.
Sopra com força.



toute la structure et les caractéristiques du texte injonctif.

En réalisant une telle activité, il est important de relever avec les élèves qu'ils ont été capables de comprendre, en utilisant différents types d'indices, un texte dans une langue étrangère. Les élèves doivent être – ou devenir – conscients de leurs aptitudes. Cette entrée positive “dans une langue étrangère” peut les encourager à l'apprentissage d'une nouvelle langue. En outre, la nécessité de porter leur attention sur des indices de divers types (textuels, paratextuels, non verbaux) peut également aider les élèves en difficulté de lecture: face à un texte rédigé dans une autre langue que celle habituellement utilisée à l'école, ils se sentent souvent particulièrement impliqués car ils partent au même niveau – de non compréhension – que tous leurs camarades! Et les élèves bilingues voient leur bilinguisme valorisé car une autre langue que celle de l'école devient aussi objet d'enseignement.

Ce jeu a donc à la fois une fonction cognitive (recherche d'indices, stratégies de lecture, de compréhension...) et une fonction sociale (valorisation des langues présentes dans la classe...).

Le long voyage des mots

Ce jeu⁵, basé sur les emprunts linguistiques, est à faire réaliser par les élèves. Au fur et à mesure de son élaboration, les élèves vont découvrir l'origine de mots couramment utilisés en français. Ils apprendront également à rechercher dans des dictionnaires l'étymologie de certains mots, à trier des informations et à rédiger des questions.

Pour débiter l'activité, l'enseignant pose quelques devinettes utilisant des emprunts linguistiques, par exemple:

- Je suis un animal rampant. Mon nom est d'origine portugaise. Suis-je le cobra ou le piranha?
- Lequel de ces mots n'est pas un emprunt à l'anglais: sandwich, ca-

cao, parking?

- J'ai emprunté mon nom et mon art aux Japonais. On me pratique en sport olympique. Qui suis-je?

Les élèves devraient constater que toutes ces devinettes font référence à des emprunts linguistiques. En s'appuyant entre autres sur l'encart didactique de Babylonia (2/1999, largement consacré aux emprunts), l'enseignant peut aider les élèves à définir la notion d'*emprunt linguistique* et à comprendre pourquoi on emprunte parfois des mots à d'autres langues.

Trois cartes de jeu sont ensuite reproduites au tableau:

En allemand et dans des langues scandinaves, *Berg* veut dire *montagne*. A ton avis que signifie *iceberg*?

Montagne de glace

J'ai traversé l'Océan Atlantique pour arriver dans la langue française. Suis-je le mot *paella* ou le mot *poncho*?

Poncho

Quel est le pays d'origine du mot kimono: Japon ou Maroc?

Japon

A nouveau les élèves vont constater que ces devinettes concernent des emprunts linguistiques. Elles sont composées d'une question comportant l'origine du mot et d'une réponse. A leur tour, en y précisant à chaque fois l'origine des mots évoqués, les élèves vont alors rédiger des devinettes semblables qui serviront de cartes



On peut en savoir plus sur quelqu'un en une heure de jeu qu'en une année de conversation.

(Platon)

de jeu. Ils ne pourront par exemple pas se contenter d'écrire: *Je suis un mammifère qui crache. Qui suis-je?* Mais ils devront préciser: *Je suis un mammifère qui crache. Mon nom est d'origine sud-américaine. Qui suis-je?* Pour distinguer plus facilement la question de la réponse, des couleurs différentes peuvent être utilisées. Chaque devinette devra être rédigée sur une carte différente.

Afin de faciliter les recherches et de délimiter le corpus de chaque groupe d'élèves, des listes d'emprunts peuvent être partagées et distribuées aux différents groupes (cf. listes à la p. 46) ainsi que des dictionnaires qui indiquent l'origine des mots. Une fois les cartes rédigées, les enseignants s'assurent de leur lisibilité et de leur pertinence.

Le jeu peut alors commencer selon les règles indiquées ci-dessous. (Si toute la classe joue en même temps, prévoir un jeu de cartes photocopiées par groupe d'élèves).

But du jeu: obtenir le plus grand nombre de cartes

Nombre de joueurs: 2 à 6

Déroulement: Mélanger les cartes puis les poser à l'envers.

A tour de rôle, chaque joueur tire une carte et lit la question à son camarade situé à sa droite.

Le joueur répond correctement: il reçoit la carte.

Le joueur ne répond pas correctement: le lecteur donne la réponse et repose la carte sous le paquet.

Quand tous les élèves ont joué, une synthèse collective devrait être réali-

Le long voyage des mots

Animaux

alligator, cacatoès, caribou, chacal, chimpanzé, cobaye, cobra, crabe, fennec, girafe, goéland, gorille, guépard, homard, iguane, jaguar, kangourou, koala, lama, macaque, mouette, orang-outang, ouistiti, panda, piranha, toucan, wapiti, yack, zèbre, zébu, ...

Géographie

alidé, banquise, blizzard, canyon, dune, fjord, garrigue, geyser, golfe, iceberg, jungle, lagune, marigot, ouragan, pampa, savane, sierra, steppe, toundra, typhon, ...

Loisirs

aïkido, badminton, basket-ball, calèche, canoë, catamaran, dan, fart, football, footing, gymkhana, hockey, jiu-jitsu, jogging, jonque, judo, karaté, kayak, kung-fu, pagaie, paquebot, pirogue, roller, rugby, sampan, skate-board, ski, slalom, sprint, surf, tennis, toboggan, troïka, water-polo, yacht, youyou, ...

Musique

balafon, balalaïka, banjo, blues, bouzouki, concert, fan, gong, hit-parade, jazz, maracas, piano, polka, reggae, rock and roll, samba, show, slow, solfège, sonnette, star, tam-tam, tango, twist, violon, violoncelle, ...

Nourriture

abricot, ananas, artichaut, avocat, banane, beefsteak, bière, cacahuète, cacao, café, caramel, chewing-gum, chips, chocolat, choucroute, couscous, curry, épinard, fast-food, gaufre, hot-dog, ice-cream, kaki, ketchup, litchi, maïs, nouille, orange, paella, pamplemousse, paprika, pizza, ramequin, sandwich, steak, tabac, thé, toast, tofu, tomate, yoghourt, ...

Vêtements

anorak, basket, bermuda, bikini, châle, cravate, jeans, képi, kimono, mocassin, pagne, poncho, pull, pyjama, sari, savate, short, snow-boot, sombrero, tee-shirt, turban, ...

sée afin de mettre en évidence toutes les notions acquises pendant la création et le déroulement du jeu. Les activités sur les emprunts linguistiques permettent un regard sur sa propre langue et sur les langues en général.

Elles contribuent à structurer le lexique et, parfois, à expliquer certaines “bizzareries” formelles dont ils sont responsables (*anorak, fjord, wapiti*, etc.), développent la curiosité des élèves et valorisent la diversité des langues de la classe, en particulier celles



Una capra e un leone giocano a “Senet”, Egitto, 1200 a.C.

dont sont issus certains des mots empruntés.

Le jeu au service d'un développement langagier global

Le jeu, dans EOLE, est d'abord un moyen de motiver et stimuler les élèves. Par les échanges qu'il suscite, il participe de la mise en place d'une didactique socio-constructiviste: les élèves apprennent grâce aux interactions qu'ils développent d'une part avec leurs camarades et l'enseignant et d'autre part avec les objets langagiers. Mais le jeu n'est pas seulement un moyen: ainsi que nous l'avons vu, il remplit des fonctions – sociales et cognitives – qui sont fondamentales pour un développement langagier global des élèves, en situant les langues à la fois dans leurs dimensions communicatives, culturelles, identitaires.

Notes

¹ Perregaux et al. (2003): *EOLE. Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel, SG/CIIP.

² Cf. Perregaux et al., *op. cit.*, vol. 2, p. 169.

³ Zurbriggen, E. (2002): *Arc-en-ciel, Malette interculturelle*, Genève, BISCO-DEP.

⁴ Avec un texte en portugais, l'activité est bien évidemment difficile pour des élèves germanophones puisqu'elle joue largement avec les stratégies d'intercompréhension entre langues voisines (de la même “famille” linguistique).

⁵ Zurbriggen, E. (1999): *Le long voyage des mots*, Socrates/Lingua 42137, IRDP-Neuchâtel. Ce jeu a été repris dans *Envol, Modul Echange*, ILZ 2003.

Elisabeth Zurbriggen

est enseignante primaire, formatrice au Service de Pédagogie Générale du Canton de Genève, secteur Interculturalisme et élèves allophones. A rédigé plusieurs dossiers et activités pédagogiques, a participé au projet Socrates Lingua, co-auteur de *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (CIIP).

Hannelore Pistorius
Genève

Spielerisch die Schweiz entdecken / *Découvrir la Suisse en jouant*

In questo contributo vengono presentati esempi di giochi che avvicinano gli allievi ad altre culture e gli permettono di scoprire realtà nuove, diverse da quelle vissute normalmente. Dapprima si riprende un materiale proposto da “Presenza svizzera”, l’istituzione della confederazione che ha il compito di far conoscere la Svizzera all’estero. Crediamo che la Svizzera possa essere una scoperta anche e soprattutto per i giovani confederati (si veda: www.svizzera-in-vista.ch). Poi si passa ad alcune proposte sviluppate da “ch-scambio di giovani” e ad un bel gioco contenuto nel manuale per l’insegnamento del francese “envol” descritto più in esteso anche nell’articolo di E. Zurbriggen (cfr. p. 45 di questo numero).

In diesem Beitrag werden Spielbeispiele vorgestellt, die es den SchülerInnen ermöglichen, sich anderen Kulturen zu nähern und neue Realitäten zu entdecken. Vorerst wird ein Material von “Präsenz Schweiz” (www.schweiz-in-sicht.ch) vorgestellt. Wir glauben, dass damit auch und gerade Schweizer Jugendliche die Schweiz entdecken können. Danach sind einige Vorschläge von “ch-Jugendaustausch” an der Reihe und schliesslich eine schönes, im Französisch-Lehrwerk “envol” enthaltenes Spiel, das auch im Artikel von E. Zurbriggen ausführlicher beschrieben wird (siehe S. 45 dieser Nummer).

1. La Suisse en vue

Pour permettre aux jeunes étrangers de mieux connaître la Suisse, “Présence Suisse”, une institution officielle de la Confédération helvétique¹, publie depuis 1997, sous le titre “La Suisse en vue”, du matériel d’enseignement qu’on trouve maintenant aussi sur Internet (www.suisse-en-vue.ch). La version imprimée existe dans les trois langues officielles ainsi qu’en anglais et en espagnol et offre une collection riche et variée de textes et d’images. La version électronique est aussi disponible en russe et en chinois et comporte des documents visuels et sonores supplémentaires. Le matériel est groupé en quatre unités thématiques:

1. paysage et cadre de vie,
2. économie et activités scientifiques,
3. population et société,
4. fédéralisme et plurilinguisme.

Le travail pédagogique avec ces documents est proposé aux jeunes soit en groupe soit individuellement et implique une mise en commun des informations acquises. La comparaison avec “l’étranger” est largement encouragée et reprise dans le jeu qui termine chaque unité; ici, les jeunes peuvent se tester en évaluant d’une manière ludique les progrès qu’ils ont réalisés tant dans l’apprentissage du contenu que dans l’utilisation de la langue. L’exemple qui suivra (p. 48) est tiré du quatrième dépliant.



Gioco del “Wari”, statuette di bronzo, Ghana.

Federalismo e multilinguismo - Soluzioni del gioco

1	7 mio	33	Germania, Francia, Austria, Italia, Lichtenstein
2	al sud, frontiera verso l'Italia	34	CH
3	vedi documentazione*	36	200
4	7	37	4.5%
5	comune	38	20%
7	1:tedesco	39	buono 3/4
	2:francese	40	50'000
	3:italiano	41	vedi documentazione*
	4:romancio	42	vedi documentazione*
8	vedi documentazione*	43	quadrato
10	vedi documentazione*	44	vedi documentazione*
12	vedi documentazione*	45	bandiera svizzera: croce bianca in campo rosso / bandiera CICR: croce rossa in campo bianco
13	74%	46	Ginevra
15	1848		
17	4		
18	Svizzera francese, frontiera verso la Francia		
19	20%		
20	26		
21	vedi documentazione*		
22	meno del 40%		
23	1971		
25	vedi documentazione*		
26	Berna		
27	1981		
28	vedi documentazione*		
31	vedi documentazione*		
32	100'000		

* *Le informazioni necessarie per rispondere a queste domande sono rintracciabili sia nella documentazione messa a disposizione su internet sia nei fascicoli ottenibili gratuitamente da:*
 Presenza Svizzera PRS,
 Bundesgasse 32, 3003 Berna,
 Tel.: 031 324 10 56
 E-mail: prs@eda.admin.ch
 www.presence.ch

2. Rallyes und Postenläufe

Schon immer gehörten Informationen zur Landeskunde zur Vorbereitung eines Austauschs unter Jugendlichen. Deshalb hat es die Schweizer Kontaktstelle ch Jugendaustausch unternommen, einiges von dem Material zu sammeln, zu ordnen und zu publizieren, das kreative Lehrer im Laufe der Jahre mit ihren Schülern erarbeitet haben. In ihrer Reihe "Tips und Ideen" / "Trucs en vrac" sind mehrere Broschüren erschienen, in denen Posten- und Orientierungsläufe, Stadtparcours und Besichtigungen mit gezielten Arbeitsaufträgen vorgestellt werden. Wichtig ist, dass man solche Aktivitäten der jeweiligen Altersstufe anpasst; eine Rallye durch den Basler Zoo kann z.B. schon mit Schülern der Primarschule durchgeführt werden. Zur Verdeutlichung folgen hier - in

Auszügen - zwei Beispiele, die wir mit freundlicher Genehmigung von ch Jugendaustausch übernehmen.

Au zoo de Bâle - Im Basler Zoo

Votre thème/sujet - Euer Thema:

(Regardez sur le plan et inscrivez - Schaut auf den Plan und tragt ein.)

Votre travail - Eure Aufgaben:

1. Dessinez un ou deux animaux exactement et colorez-les.
Zeichnet ein oder zwei Tiere genau ab und malt sie aus.
2. Choisissez et décrivez un animal exactement (grandeur, forme, corps, couleur, dessin, tête, jambes, pattes ... particularités).
Wählt und beschreibt ein Tier genau (Grösse, Form, Körper, Farbe, Musterung, Kopf, Beine, Pfoten ... Besonderheiten).

3. Notez l'endroit d'où vient votre animal.

Notiert Lebensraum und Vorkommen Eures Tieres (Schild lesen!).

4. Observez votre animal choisi pendant 10 minutes - notez ce qu'il fait pendant ce temps.

Beobachtet Euer ausgewähltes Tier während 10 Minuten - notiert, was es in dieser Zeit alles macht.

(...)

Travail supplémentaire - Zusatzarbeit:

a) Comptez les nids habités des cigognes (par terre et dans les arbres).

Zählt die bewohnten Storchennester (auf dem Boden und in den Bäumen).

b) Où trouvez-vous des animaux avec des jeunes?

Wo findet Ihr überall Jungtiere?

c) Comptez les phoques - prenez le temps avec une montre: combien de temps restent-ils sous l'eau?

Zählt die Seehunde - stoppt die Zeit, während der sie tauchen.

(...)

(Aus: ch-Jugenaustausch / Nicoletta Maria Filannino (o.J.): "Tips und Ideen / Trucs en vrac")

Kennt Ihr Bern? Connaissez-vous Berne?

1. Wer hat den grössten Kopf im Bahnhof Bern? Welche Farbe trägt sein Gewand?

Qui a la plus grande tête à la gare de Berne? De quelle couleur est sa robe?

2. Wann wurde der Christoffelturm erbaut und wann wurde er abgerissen?

Quand la tour de Christoffel a-t-elle été érigée et quand a-t-elle été détruite?

3. Welches Tier ist auf dem Sockel des Bärenplatz-Brunnens zu sehen?

Quel animal est représenté sur le socle de la fontaine du Bärenplatz?

4. Was befindet sich auf dem höch-



Le jeu est une action obéissant à une règle librement consentie, mais complètement impériuse.

(Johan Huizinga)

sten Punkt des Bundeshauses?

Qu'est-ce qu'il y a sur le point le plus haut du Palais Fédéral?

5. Wieviele Bäume stehen auf den Plätzen zwischen Bundeshaus und Waisenhaus?
Combien d'arbres y a-t-il sur les places entre le Palais Fédéral et l'orphelinat?
6. Welche Aufgabe hatte der Käfigturm bis ins letzte Jahrhundert?
Quel rôle a joué le Käfigturm jusqu'au siècle dernier?
(...)
9. Unterhalb des Käfigturms steht Anna Seiler auf dem Brunnen. Was tut sie?
En contrebas du Käfigturm se dresse Anna Seiler. Que fait-elle?
10. Welche Farbe hat die Strassenamen-Tafel "Marktgasse"?
De quelle couleur est la plaque portant le nom "Marktgasse"?
11. Welche Besonderheit hat der Lift an der Marktgasse 27?
Quelle particularité présente l'ascenseur de la maison No. 27 qui se trouve dans la Marktgasse?

Überraschung! Surprise!

- Angelangt beim Zytglogge, findet Ihr eine geheimnisvolle Dame. Sprecht sie an! Wie heisst sie?
 - *Auprès du Zytglogge vous pouvez rencontrer une dame mystérieuse. Faites sa connaissance! Comment s'appelle-t-elle?*
12. Zytglogge: Im Torbogen findet man geeichte Längenmasse. Notiere das kleinste und das grösste.
Zytglogge: Dans l'arc se trouvent des mesures homologuées. Relève

la plus petite et la plus grande.
(...)

(aus: *ch*-Jugendaustausch (o.J.): "Tips und Ideen / Trucs en vrac")
Weitere Vorschläge in:
CH-Jugendaustausch: Ideenkatalog Austauschprojekte 1991/92/93 / Répertoire d'idées: Echanges 1991/92/93; idem die Broschüre von 1993/94.
(*ch* Jugendaustausch, Postfach 358, Poststrasse 10, CH-4502 Solothurn
E-Mail: austausch@echanges.ch
<http://www.echanges.ch>)

3. Entdeckungsreisen mit Wörtern

Die Idee, den Schüleraustausch auch im Unterrichtsmaterial zu thematisieren, ist sicher nicht neu. Das Französisch-Lehrwerk "envol" geht da einen Schritt weiter, indem es ein Extra-Modul "Echange" herausgibt, das nur dann eingesetzt werden soll, wenn tatsächlich ein Austausch geplant ist. Die Texte zeichnen die Geschichte und die Erlebnisse eines innerschweizerischen Austauschs zwischen den Gemeinden Speicher / AR und Colombier/NE nach. Dabei geht es nicht nur um die Sensibilisierung für landeskundliche Beobachtungen, auch der Förderung des Sprachbewusstseins wird grosser Wert beigemessen. Diesem Ziel dient insbesondere das Spiel "Le long voyage des mots", das danach fragt, aus welchen Sprachen das Französische Ausdrücke entlehnt hat und welche deutschen Wörter wiederum aus anderen Sprachen stammen. Da die Lesetechniken, mit denen Lernende auch schwierigere authentische Texte "knacken" sollen, oft auf deren Erschliessung mittels Lehn- und Parallelwörtern beruhen, trägt das Spiel nicht nur dazu bei, Wissen zu erwerben, sondern trainiert auch methodische Fertigkeiten. Das Kursbuch selbst enthält noch weitere Spielvorschläge, mit deren

Hilfe landeskundliches Wissen mit speziellem Blick auf Sprache und Lebensart der Westschweizer vermittelt werden soll. Über den Einsatz dieses Spiels im Rahmen von Aktivitäten zur "Language Awareness" siehe S. 43 den Artikel von Elisabeth Zurbriggen: *Le jeu dans la démarche Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*. Quellenangaben des Verlags: Autoren des Moduls: Peter und Suzanne Klee, Speicher/AR. "Le long voyage des mots": Konzept, Idee und Ausarbeitung von Elisabeth Zurbriggen, Genf; Spielplan von Marie-Eve Laurent, Mailand. Modul Echange, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2003.

Anmerkung

¹ Präsenz Schweiz (PRS) ist ein offizielles Organ der Schweizerischen Eidgenossenschaft und fördert weltweit die Vermittlung von Kenntnissen über die Schweiz. Konzeption und Texte des Materials stammen von Rémy Gogniat, Leo Koch und Claudio Nodari. "Schweiz in Sicht" wird als Printversion kostenlos und ausschliesslich über die ausländischen Vertretungen der Schweiz abgegeben. Die Internet-Version ist zu finden unter www.schweiz-in-sicht.ch

Hannelore Pistorius

est enseignante d'allemand à la retraite, présidente de la Commission Langues Vivantes de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire.

“All work and no play makes Jack a dull fellow”

English Proverb (and Jill a dull girl for that matter)
Games in English Foreign Language Learning

L'autrice muove dalla constatazione che nell'abituale regime scolastico gli allievi si trovano nella condizione di stare per lo più seduti al loro posto ascoltando, prendendo appunti o facendo esercizi. Facendo riferimento al fatto che un apprendimento efficace dovrebbe tenere in considerazione le modalità di funzionamento del cervello umano, discute tra aspetti problematici e formula delle proposte concrete di giochi. La prima conseguenza della mancanza di movimento in classe è una carente ossigenazione del cervello che ne limita le capacità cognitive. Possono offrire rimedio alcuni giochi di mimo che favoriscono la mobilità. La seconda questione affrontata concerne l'esigenza di visualizzare i contenuti dell'apprendimento così da stimolare il lavoro contemporaneo dei due emisferi cerebrali. Anche a questo riguardo vengono proposti alcuni giochi. Infine l'autrice tematizza la dimensione emotiva. In effetti è noto che l'efficacia dell'apprendimento dipende direttamente dall'intensità emozionale che ne caratterizza il processo. E anche in questo caso si suggerisce un gioco. (red.)

Introduction

Unless you are teaching young learners, games in the classroom are very often regarded suspiciously by a large majority of both teachers and students. “Childish and a waste of time” are some of the less aggressive comments passed on the inclusion of games in the syllabus. A state of affairs which is highly regrettable if we consider what we can achieve through the strategic use of a game at the right time and the right place, especially in foreign language learning.

Let us look at the ordinary school day of the ordinary adolescent or young adult. Most of that day is spent immobile at a desk, very often just listening and taking notes. There are subjects which allow for a more interactive approach but on the whole the day is a static analytical one often accompanied by the pressure of tests to be taken and test marks to be received. In short, in the light of what we now know about what the brain needs to function most efficiently, not always the most auspicious of circumstances for effective learning.

Mime and Movement

The brain is an oxygen hungry organ needing up to 20% of the body's supply. As the supply of oxygen to the body and the brain depends on the rate of respiration it does not surprise us that if the human body is kept inactive for longer periods and the brain stem automatically starts to reduce the rate of respiration and with it the supply of

oxygen to the brain, the brain literally starts to go to sleep. Opening the classroom window is an option to improve the oxygen supply but it is not nearly as efficient an option as providing movement which immediately stimulates the brain stem into activity. A game can provide this need for movement quickly, effortlessly and, certainly in foreign language classrooms, without taking time off from the topic under discussion.

Two simple mime games

- 1) Simple Simon says: The teacher or a student calls out instructions, e.g. You feel tired, You feel happy, Simple Simon says you feel exhausted. The student has to mime what the teacher says but only when the command is preceded by the words “Simple Simon says” anybody who mimes without these commands is out of the game. It is a game which demands concentration, reaction, and movement and absolutely no preparation time, and it is invariably popular with students. It can be used to practice all manner of structures and is also excellent for practising prepositions.
- 2) In groups produce a mime of a key sequence from the last two chapters of what ever book the students are reading. Mime it to another group so they can produce the quotation or quotations to accompany the mime. Again the work load involved for the teacher in preparing this activ-

ity is virtually nil, yet the effect on the students is a highly positive one. Apart from supplying a chance to move, not only does the activity help bring the book to life it also helps the students interact personally with the material at a different level from the purely analytical.

Furthermore both activities will appeal and help the kinaesthetic learners who very often get little input through their preferred learning channel.

Right and left hemisphere working together

It has become a well-known fact that holistic learning (that is when the right and left brain hemispheres are working together and supporting each other's efforts) leads to greater academic success. For instance in language learning we can use the right brain hemisphere's ability to visualise images to support the left brain hemisphere's ability for words and logic.

Goodey (1997: 8) says that "language only lives when meaning breathes life into form and transcends it (...) much of language is the translation of pictures in the mind".

Mime is an excellent way of translating pictures into language and encouraging students to physically visualize what they are learning, but also all sorts of games where drawing is required.



Sir John Tenniel, "You're nothing but a pack of cards!", from "Alice's adventures in wonderland", ca. 1865.

Three Visualisation games

- 1) There used to be a programme on German television called 'Montags Maler' which has lent itself very well to the language classroom. Competitors are asked to draw proverbs, idioms or expressions which only they are told, within a given time limit so their team members can guess what the item is. If the team can't guess in the time, the point is awarded to the opposing team. Of course the scope of the game can be limited to just one area or category of lexis and this is a very useful game for practising difficult items like phrasal verbs. The numbers in a team can be varied according to the number of students and the amount of space available.
- 2) For more lexis and/or idiom visualisation practice students can compete with each other to see who can draw the most interesting or funniest representation of the item. Words like babysitting, or sharp-tongued can give rise to great enjoyment.
- 3) Students are given a large supply of lego (ask your colleagues who have children to lend you some). Student A sits so Student B cannot see what A is doing. A builds the house of their dreams and then describes it to B so that B can reconstruct the house without looking at what A has done, although B can ask as many questions as they

want. The best reconstruction is judged by the class and awarded a small prize of something sweet.

The emotional filter

And speaking of enjoyment and sweet, we cannot ignore just how big a part emotion plays in language learning. Every stimulus that the brain receives has to pass through the amygdala which in effect is the brain's emotional filter and which tells the mind how it feels about what it is doing or experiencing. The happier the sensations experienced and the more positive the feedback, then, unsurprisingly, the more receptive the brain is to the information it is being given. Games in the classroom give rise to a great deal of pleasure as well as lowering anxiety levels, allowing the language being practised to be processed and stored by the brain in a state of high receptivity.

Thus even rather difficult dry items that need to be memorised and practised until they become automatic can be given a different feel in the form of a game. The following is an example of what is really a drill, but it is in game form.

Practising introductory verbs in reported speech

Students work in groups of four, two against two. The students are given a copy of any simple game board comprising of black and white squares and a start and a finish (there are lots of photocopyable boards in resource books from course books like Reward, a set of twenty cards which are hidden in an envelope, four counters and a dice. The students throw the dice, the person with the highest score starts. Whenever the student lands on a black square they have to take a card from the envelope (see examples below) and hold it up so the opposing

team can see. If the sentence facing him/her is in direct speech the player has to reformulate it using a suitable introductory verb and if the sentence facing him/her is in reported speech then the player has to reformulate it in direct speech. The opposing team checks if the answer is correct or not. If the player gets the sentence correct then he or she can go on two squares. If the sentence is incorrect then the player must go back two squares. If the player formulates the sentence correctly he/she keeps the card, if not the card must be replaced in the envelope. The team that reaches the finish first has won.

She warned me not to touch the dog	Don't touch the dog (she)
They accused Peter of stealing the money	Peter stole the money (they)
He promised to marry her	I will marry you (he)
She suggested going to a disco that evening	Let's go to a disco this evening (she)

In this way the element of competition makes the drill more exciting and students can correct each other and are independent of the teacher.

Conclusion

Nobody is suggesting that games are to be played all the time or that they should replace more formal ways of instruction. However they do have an important part to play, if you'll pardon the pun, in a modern classroom and time spent playing will pay off in other areas; for Jack and Jill will climb the hill much refreshed after their break from routine and with their pails well-filled to boot.



“We do not quit playing because we grow old, we grow old because we quit playing.”

(Oliver Wendell Holmes)

Bibliography

GOODEY, N. (1997): *English Teaching Professional, Grammar Practice and teaching in context.* 🍏 ville? Maison d'édition?

Jean Rüdiger-Harper

is a teacher at Gymnasium St. Antonius Appenzell and a teacher trainer for EFL teachers at tertiary, secondary and primary level. She is a member of the editorial team of *Babylonia*.

Mireille Grosjean
Les Brenets

Le jeu: une idée de plaisir

Spiele und Spass: Die Autorin lädt uns zu einem praktisch orientierten Rundgang zur Vorstellung von spielerischen Aktivitäten und deren Umsetzungsbedingungen ein. Hauptziel dieser Spiele ist es, den SchülerInnen mehr Austausch erlauben zu können. So werden v.a. kooperative Spiele beschrieben, die etwa bei Klassenaustauschen oder im Rahmen von interkulturellen Aktivitäten zum Zuge kommen können. (Red.)

1. Quelques remarques introductives

Le jeu = activité purement gratuite, sans autre but que le plaisir (Petit Robert)...

On est donc loin de l'enseignement, du travail, de l'effort pour s'approprier une connaissance. Mais si on se place du point de vue de l'apprenant, on imagine facilement que le jeu est une activité qui peut permettre de pratiquer une langue en tant que moyen de communication et pas directement en tant qu'objet d'étude. D'immenses pistes sont alors ouvertes.

Deux exemples:

- **Le mime.** Un élève peut mimer diverses opérations (se réveiller, se lever, se laver, s'habiller, manger, boire, ...), un autre ou la classe devant formuler ce qu'il fait.
- **Le Jeu de familles:** il en existe de nombreux dans le commerce. Ils présentent des villes, des lieux... Les élèves doivent se demander les cartes. "Gisèle! As-tu la carte B3 qui représente la Hongrie?"; Gisèle répond: "Oui, la voici!" ou bien "Non, je ne l'ai pas.". Idéal pour roder la conversation de base et particulièrement l'interrogation.

Une activité de recherche peut par exemple être lancée comme un jeu. De même une activité de tri ou de découverte. Si, dans une classe de langue étrangère, on dit aux élèves: "On s'amuse à rechercher tous les prétérits dans cette histoire", ils vont peut-être se prendre au jeu (!) et le faire avec plaisir. Sommes-nous dans le travail ou dans le jeu? En fait, nous sommes dans le travail, puisque nous avons l'objectif de rechercher les formes verbales, mais l'ambiance ressemble à celle du jeu: celui qui en a trouvé le plus peut être déclaré ga-

gnant.

Dans toute situation d'enseignement, jeu ou pas jeu, il faut veiller à établir une ambiance détendue, agréable, conviviale, positive, pour que toutes les ressources intellectuelles de l'apprenant puissent être mobilisées. Pour cela, la recette numéro un est le sourire du prof quand il arrive, son attention aux sentiments des élèves, son respect de ceux-ci, sa qualité d'écoute, son empressement à répondre à leurs questions, etc.

2. Des jeux coopératifs

"Qui dit plus?"

Chaque élève ajoute un mot à ce qui a été dit par les précédents. Je— Je suis – Je suis allé – Je suis allé au – Je suis allé au cinéma – Je suis allé au cinéma avec – Je suis allé au cinéma avec mon – Je suis allé au cinéma avec mon ami. Je suis allé au cinéma avec mon ami, point. Pour rendre le jeu plus dynamique, je répète moi-même la partie déjà dite et l'élève ajoute un mot, un seul. Cela va très vite. A faire en fin de leçon quand il reste 3 à 5 minutes. En allemand, on peut par exemple exiger qu'un complément de temps figure en tête de phrase, afin d'exercer l'inversion.

"Les jeux de rôle"

("Echanges de classes clé en main", activité "Théâtre", page 127). On donne de brèves descriptions de rôles à quelques élèves et ils jouent le sketch. Pour introduire un facteur de hasard, j'ai bricolé 5 dés en développant une idée vue à l'Expo.02, "Le poker de la vie":

- Les 6 faces d'un dé: peau rose, peau blanche, peau basanée, peau noire, peau jaune, peau foncée cheveux lisses.

- Les 6 faces d'un dé: chinois, arabe, allemand, français, kiswahili, anglais.
- Les 6 faces d'un dé: sain, sain, sain, sain, en chaise roulante, aveugle.
- Les 6 faces d'un dé: musulman-e, bouddhiste, chrétien-ne, juif-ve, athée, hindou-e.
- Les 6 faces d'un dé: ♀ ♀ ♀ ♀ ♂ ♂ ♂

J'ai imaginé diverses situations. Quatre élèves jettent les dés l'un après l'autre. Ils reçoivent ainsi une identité; de plus, ils reçoivent une tâche sur papier: monter dans une chaloupe du Titanic en perdition, par exemple. D'autres élèves sont déjà dans la chaloupe. Autre situation: ils désirent obtenir une place d'apprentissage; un autre élève joue le patron. Conflit. Selon leur langue, leur religion, leur aspect, ils seront plus ou moins bien acceptés. Les élèves se montrent parfois généreux, parfois égoïstes. En complément, écouter "Né quelque part", chanson de Maxime le Forestier. C'est une activité qui développe une intense communication et qui sensibilise les élèves à l'interculturel, à l'injustice possible, à l'égoïsme latent, aux effets bénéfiques de la solidarité.

Pour les élèves plus âgés, des pistes existent aussi dans "Echanges de classes clé en main" (voir page bleue n° 9). Par exemple "Débat", "Travail sur les préjugés".

"Domino des proverbes"

Les élèves reçoivent des cartes où figurent deux proverbes, proverbe x en langue A, proverbe y en langue A; autre carte: proverbe m en langue B, proverbe n en langue B, etc., jusqu'au proverbe 38. A côté du proverbe y en langue B, on mettra la carte suivante qui comporte le proverbe y en langue A et un autre proverbe en langue A également. De nouveau, on tentera de trouver son correspondant en langue B et ainsi de suite. Dans "Echanges de classes clé en main", on trouve 38 proverbes dans leurs versions alle-

mande et française. Il s'agira donc de regrouper "Ende gut, alles gut" avec "Tout est bien qui finit bien" par exemple.

"Vedette"

Un élève quitte la salle. Les autres participants choisissent une vedette connue de tous. On écrit le nom de la vedette sur une feuille de papier. L'élève qui est sorti revient et on lui fixe la feuille de papier dans le dos. L'élève doit trouver qui il est en construisant des interrogations totales

comme "Suis-je un homme? un chanteur?...". Oui ou non est la seule réponse autorisée.

3. Jeux pour des situations d'échange

Lors d'un échange, on fait l'école ailleurs et autrement. Deux classes sont mélangées pour des activités de type scolaire, sportif, créatif, social... Tout est axé sur la communication, qui constitue l'un des objectifs princi-



Enrico Baj, *Cavallo da finanza*.



Garde-toi de donner par force aux enfants l'aliment des études, mais que se soit en le mêlant à leur jeux, afin d'être encore plus capable d'apercevoir quelles sont les inclinations naturelles de chacun.

(Platon)

paux de l'échange. Si on fait des groupes, pour une partie de basket par exemple, il faut toujours mélanger les élèves: mettre dans chaque équipe des élèves de la région A et des élèves de la région B. Deux langues voire plus sont utilisées, de manières diverses. Voir "Echanges de classes clé en main" p. 20 à 27.

Dans le jeu "Vedettes" (cf. *supra*), on peut laisser les élèves libres sur le choix de la langue à utiliser ou bien envoyer un élève de la langue A derrière la porte puis le mettre face à un groupe d'élèves de la langue B.

"Le rallye en ville"

Pour ma ville romande, Le Locle, j'ai élaboré des rallyes en allemand, de sorte que les Alémaniques comprennent les questions et qu'ils doivent, d'une manière ou d'une autre, communiquer à leur partenaire romand l'itinéraire, les bâtiments à voir, les questions à traiter. Exemple: "Wieviele Säulen verzieren die Haupthalle des Rathauses?". Si le Romand ne sait pas où se trouve ce bâtiment, il peut s'adresser à des passants, il pratique la langue du lieu. Cette présentation dans la langue non-indigène force les deux partenaires à communiquer. Toute activité doit être conçue de cette manière pour forcer la scission des deux classes en présence et la collaboration des élèves de langues différentes.

"La chanson"

Au cours d'une promenade, les deux classes vont se regrouper chacune de leur côté, la communication que les professeurs désirent tant se faisant rare ou nulle. Un truc: décider à l'avance d'une chanson en français (si on est en Suisse romande), la faire apprendre aux élèves romands et proposer, au départ de la promenade: "Arrivés au but, chaque Alémanique devra savoir par cœur au moins la première strophe et le refrain". Ainsi les élèves auront cette "mission" à remplir et les deux classes se mêleront.

4. ... et pour l'éveil aux langues

Ces activités visent à mettre les élèves en présence de diverses langues pour leur permettre de se distancer de leur langue maternelle d'une manière ludique et de pouvoir mieux s'approprier les langues étrangères proposées par les programmes scolaires. On ne vise donc pas d'acquisitions dans ces langues, parfois "exotiques". Balade dans le kiswahili, l'urdu, etc., dépaysement assuré. Du moment que ces activités n'induisent pas d'évaluation sommative, elles sont ressenties comme des jeux de découverte. Deux ouvrages destinés aux enseignants viennent de sortir de presse, l'un contenant des activités destinées aux élèves de maternelle et du début du primaire, l'autre des activités destinées aux élèves de la fin du primaire (cf. Perregaux *et al.*, Dir., 2003; et Zurbruggen, *ici-même*).

Les nombres entre 10 et 20

J'ai l'habitude de conduire une observation des nombres entre dix et vingt et prie les élèves de définir à partir de quel nombre on utilise le mot dix pour dire le nombre en question. On commence par le français et on constate qu'on a des mots jusqu'à seize, et que, dès dix-sept, le mot dix intervient. En allemand, dès *dreizehn*. En anglais,

dès *thirteen*. En italien dès *undici*, onze. En japonais dès *ju ichi*, onze. En espéranto dès *dek unu*, onze également (je présente ces deux langues "exotiques" car elles offrent sur ce point un fonctionnement rationnel). On passe en revue les langues pratiquées par les élèves présents, il est aisé de bien écouter et de définir l'endroit du passage. On surfe sur les langues! D'autre part, les élèves alloglottes sont valorisés.

Bibliographie

GROSJEAN, Mireille (1995): *Echanges de classes clé en main*. Office cantonal du matériel scolaire, rue des Tunnels 1, 2006 Neuchâtel. 80 activités pour unités linguistiquement mixtes (ULM) (demi-classe de la région A mélangée à une demi-classe de la région B, le français et l'allemand jouissant d'une présentation préférencielle) sont présentées. Seize d'entre elles figurent sous la rubrique "jeux", mais bien d'autres apportent du plaisir quand on les pratique. Une version allemande est en préparation, éditée par *ch* Echange de Jeunes à Soleure. PERREGAUX, Chr. / DE GOUMOËNS, Cl. / JEANNOT, D. / DE PIETRO, J.-F. [Dir.] (2003): *Education et ouverture aux langues à l'école, eole*. Vol 1 et 2, Neuchâtel, CIIP.

Adresses utiles

Association Suisse des Educateurs à la Paix ASEPAIX: www.asepaix.ch
Université de Paix à Namur (Belgique): www.universitedepaix.org
Sur les échanges: www.echanges.ch, site du Centre de coordination de *ch* Echange de Jeunes à Soleure.

Mireille Grosjean

est enseignante en langues étrangères, spécialiste en éducation interculturelle, déléguée pour les échanges éducatifs du canton de Neuchâtel. Parallèlement elle est co-présidente de l'Association Suisse des Educateurs à la Paix (ASEPAIX)

Mario Rinvoluceri
Pilgrims, UK

Creativity in EFL Exercise Making

Der Autor bespricht vorerst Übungen aus Lehrwerken und didaktischen Materialien unter der Perspektive ihres Beitrags zu einem kreativen Unterricht. Danach macht er einige Vorschläge mit Ideen, die, z.B. aus dem Bereich des neurolinguistischen Programmierens schöpfend, den L2-Unterricht bereichern können. Der Artikel wird mit einem Schema abgeschlossen, welches den Lehrkräften bei der Reflexion ihrer eigenen Unterrichtspraxis behilflich sein kann. (Red.)

Books of practical lesson plans, Teachers Resource Books, are **quite extraordinary** texts. The sentences that sit on the page are, at best, clear, sparse and to-the-point, while at worst they are repetitive, confusing and turgid. Have you ever tried to read such a book for a couple of hours? Grim. These are not books to read through at a sitting.

And yet they are **extra-ordinary** texts. Extraordinary because half a page of any such book can provide the seed from which a teacher grows a shape within which students come to life and thrill themselves with their own energy and creativity. In a way you might think of these books as packets of seed or bags of bulbs.

You would hardly expect a tulip bulb to, itself, be gorgeous with reds, and pinks and yellows. It simply holds the promise of those colours in the way a page in a Teachers Resource Book may hold the promise of interesting social interaction with a strong language learning or language practice side to it.

Teacher Creativity

And such books are **extra-ordinary** texts because they give rise to so much creativity. Let's look at some of the ways this will sometimes flow:

- *The teacher reads an exercise on the page and is reminded of an activity she used to do but has half-forgotten about. She ends up doing an amalgam of the two exercises, thus effectively creating a third.*
- *The teacher misreads the exercise and so spawns a new one. This happens more often than one might think. While collaborating on writing a book, I have often goofily misread my colleague's work and some-*

times produced a mess, but sometimes something better than they intended

- *The teacher reads the exercise accurately, thinks about this particular class, their level and their mood, and decides to modify the exercise with a view to making it fit into her mapping of the group.*
- *The teacher reads the exercise, does it with her class, and, in the light of how she feels it went, changes it in some way before use with other students.*
- *The teacher does an exercise chosen from a book and finds that a couple of her students understand her instructions differently from the way the majority do. After some initial puzzlement, she realises that they have invented a new exercise, a better one, maybe.*
- *The teacher overhears another teacher in the staff room talking about an exercise she has just done with a group. She thinks: "might try that..." and then goes and does it.*

The above are examples of everyday creativity of the sort that is going all over the world as you read this piece, among the 5 million+ of us who teach EFL. A few of these new exercises may go into print in teachers' magazines or on the Web, but mostly they will circulate among the person's professional peer-group. Some may travel further afield if the teacher in question shares them at a conference presentation. (I can hear you objecting to my figure of 5 million "creative" EFL teachers.....sure the ones who care enough about their job to really **give** to it are probably a minority of the 5 million..... but that still means a huge amount of unsung creation is going on in EFL each and every day.)

Methodologist Creativity

There are some teachers and teacher trainers who also see themselves as activity innovators. They are the people who have written the three to four hundred Teacher Resource Books that have come out over the past thirty years. Conspicuous examples would be Alan Maley and Alan Duff, the fathers of this EFL genre. There are also some coursebook writers who see exercise innovation as part of their remit, to wit Robert O'Neill in the 70's with **Kernel Intermediate**, Catherine Walters and Michael Swan in the 80's with **The Cambridge English Course**, and in the 90's the Soars with **Headway**.

What many of these people have done is to go to other fields, outside ELT, in search of techniques and ideas that they can bring back and modify to be of use in our classrooms. A classic example of this process is Maley and Duff's trawl through actor training techniques which led to them writing **Drama Techniques in Language Learning** that came out with Cambridge in 1979.

What I would like to do in the rest of this article is to show you how searching outside can lead to rich hauls of ideas that are very useable in the language classroom.

What follows are a series of ideas I have recently come across and which, as far as I know, have not yet been "domesticated" into an EFL frame. In each case I will suggest ways in which this "domestication" might usefully happen. You may decide to go off and domesticate these techniques in your own classrooms.

Some ideas that are, I believe, new to EFL

1. The Equilateral Triangle

Three days into an intensive Neuro-Linguistic-Programming Course people take 15 minutes to think about and then write about the person they think

they are most similar to in the group and the person they are most different from.

Everybody then gets up and moves around the room, keeping equidistant from the "same person" and the "different person".

They then sit down again and write a page about the experience of "being between" the two extreme-for-them people in the group.

Appreciation

I do not know why, but this exercise thrilled me when I heard about it a week ago, and thrills me now as I tell you about it.

EFL Adaptations

- A. Do the exercise just as described above. It stands as an introspective writing exercise. Tell the students that they should write in English, but that no one will read what they write apart from them.
- B. Ask the students to mill round the room and to find out what other people's four favourite TV programmes are. Do a second round on cinema films. Ask them to write down the name

of the person with the closest TV and film taste to them and the person from whose taste they feel most distant.

Now tell them to move slowly round the room keeping equidistant from the two "polar" people. Ask them to each write you a three paragraph letter, explaining what they liked about the exercise and what they disliked.

In your next class, respond to what they write with a "Dear Everybody" letter, a copy of which you give to everybody.

2. Letter to a person outside the Group

My colleague, Tania Lewis, tells me she has asked her immigrant students to write short letters to each other across the class. This activity, at lower intermediate level, typically has students receiving and replying to half a dozen letters in a period of about 30 minutes. Brilliant free, person-focused writing practice.

One of Tania's students seemingly misunderstood her instruction, and



Georges de la Tour, *Le tricheur*, ca. 1620.

decided to write a letter to her husband who was not present in the group..

Appreciation

Inadequate instructions can lead to discoveries.

Adaptation

Ask each student to write a letter to some one s/he knows outside the group, the contents of which s/he is willing to share with another person in the class.

Once the letters have been written, ask the students to get up and walk round the room. They pick a partner during the walking process and sit down together.

They read each other the letters they have written, and explain the context. This is a rich and complex, multiple-addressee writing task, as the writer is communicating both to the outside addressee and to possible members of the group.

3. Reading Exercises

Here are a set of exercises, which I learnt at an ARELS session in Nov, 2002, which Catherine Walters proposed not as EFL exercises but as instruments in her research into second language reading ability.

All I have done is notice their direct potential as learning activities and fill out bare ideas into semi-lesson outlines. I am not sure whether they need further modification:

A. Judging Meaning

Tell the students they are going to hear ten sentences. If they feel the sentences are meaningful they are to raise their hands. They are also to try and remember the **first** and **last** word of each sentence. No writing allowed.

Read out these sentences:

*The five- star hotel managed her brother
The train for Birmingham left at 5.15
Did several cats wrote a book about
teachers?*

*The train at platform 7 has no wheels
Seventeen and five is twenty one
Tomorrow was yesterday.*

*The fishing boat wasn't back by dawn.
He did it once, repeatedly.
The toast burnt in the sunshine.
Wednesday follows Tuesday.*

Pair the students and ask them now to write down the first and last words of each sentence.

A student puts the first and last word of the first sentence up on the board. The group helps him complete the sentence. You elicit the students' judgement about meaning.

Do this with the other nine sentences, too.

B. Fill-in the Summary Gaps

Give the students a reading text. They read it, ask about things they don't understand, use dictionaries and then read it a second time. You take the text back in.

You now give them a summary of the text that has gaps in.

They fill in the Summary gaps.

Alternatively you give them a translation of the passage into their mother tongue, which you have gapped at strategic points..... They have to fill in the gaps.

C. From listening to mimicking

Have the students listen to a text that is relatively easy for them to understand.

Give them the tape script and have them read and listen at the same time. Ask them to listen again and subvocalise the text as they read with their eyes.

Ask them to turn the tape script over, and speak along behind the text, following, as closely as they can, the speed, pitch, volume and accent of the speaker.

D. The last bit you remember

Tell the students they will be listening to a speaker (you or someone else), and every time the speaker stops,



The only reason to play hard is to work hard, not the other way around like most people think.

(Andy Warhol)

they are to jot down as much of the last bit they have just heard as they can accurately. (Most people remember a sense-group or a couple of sense-groups.)

The speaker begins and stops abruptly after 45 seconds....pauses for 10-20 seconds, while they write, and then carries on for about 45 seconds.... etc..... The speech should last 8 to 10 minutes, with a break each minute or so.

Pair the students and get them to use the snippets to reconstruct what they have heard.

End with a discussion of the process, as the students experienced it.

In her talk at the Arels meeting Walters described this ability to remember the last bit verbatim as a "phonological loop".

I could pile more half-cooked exercises on your plate but reading too many exercises at a sitting can be tedious. I want to round off this article by sharing with you a "frame" you can use for analysis of a lesson you have just given. After all, a lot of good lesson preparation sprouts from thoughts about how the last session went.

I learnt this scheme from Andrew Wolpert, one of the leading teachers at Emerson College, the main Rudolf Steiner training centre in UK. He adapted it to dealing with school lessons from the original Steiner thinking. I have used this filter for over 15 months and find it very effective in my own work.

One Steinerian Way of Analysing a Lesson

- A. How did my **preparation** go? All my preparation, not just the bit where I sat and scribbled at a desk?
- B. What about the **rhythm** of the lesson... pace... pausing... mixture of modes of work... timing etc...
- C. What moments of **empathy** and **antipathy** did I experience? Towards others in the class... towards myself...
- D. What **obstacles** did I face during the lesson, in the situation, in the students, with him or her, with myself?
- E. **The Unexpected.**

If you start using the above thinking framework you may come up with more questions or you may discard or modify some of the questions. If so, or if you simply want to share how the filter worked for you, why not write to this magazine, or to www.hltmag.co.uk which I edit on the web. The point of a language magazine is exchange of ideas among far-flung colleagues.

Footnote

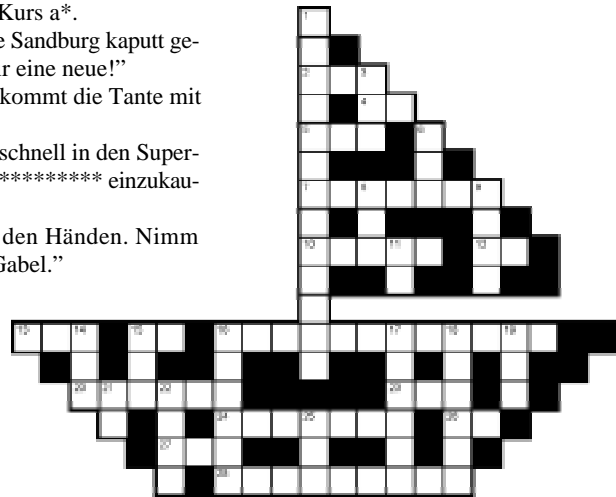
I'd like to thank Judy Baker, for giving me a clear account of this bit of her NLP course.

Mario Rinvoluceri

editor of Humanising Language Teaching,
www.hltmag.co.uk

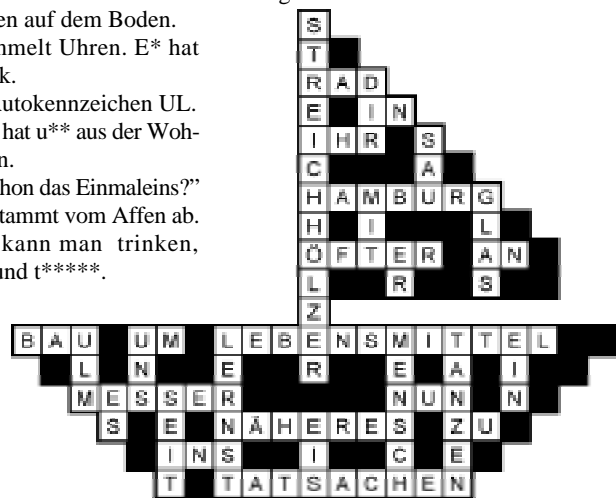
Waagrecht

- 2 Am Wochenende machen wir eine Fahr**tour.
- 4 Michael wohnt i* Würzburg.
- 5 Melanie mag Hunde. I** Hund heißt Bello.
- 7 H***** ist eine große Stadt in Norddeutschland und zugleich Bundesland.
- 10 "Du kommst so selten, kannst du nicht ö**** kommen?"
- 12 Er will Deutsch lernen und meldet sich für einen Kurs a*.
- 13 "Du hast meine Sandburg kaputt gemacht. B** mir eine neue!"
- 15 U* zwölf Uhr kommt die Tante mit dem Zug an.
- 16 "Ich geh noch schnell in den Supermarkt, um L***** einzukaufen".
- 20 "Iss nicht mit den Händen. Nimm M***** und Gabel."
- 23 Sie hat ihn betrogen. N** will er sie verlassen.
- 24 Das nächste Krankenhaus ist 10 km entfernt. Ein n***** gibt es nicht.
- 26 Heute ist Sonntag. Dann haben alle Geschäfte z*.
- 27 Jeden Donnerstag gehen wir i** Kino.
- 28 "Du hast mich betrogen und bestohlen. Das sind T*****, die man nicht verleugnen kann."



Senkrecht

- 1 "Ich will eine Kerze anzünden. Wo sind die S*****?"
- 3 "Ich schenke d** meinen alten Teddy."
- 6 Die S** ist das weibliche Schwein.
- 8 Der Onkel bringt seinen Neffen Bonbons m**.
- 9 Sie hat ein G*** zerbrochen. Nun liegen Scherben auf dem Boden.
- 11 Sebastian sammelt Uhren. E* hat schon 30 Stück.
- 14 U** hat das Autokennzeichen UL.
- 15 Der Vermieter hat u** aus der Wohnung geworfen.
- 16 "L***** du schon das Einmaleins?"
- 17 Der M***** stammt vom Affen ab.
- 18 In der Disco kann man trinken, Musik hören und t*****.
- 19 "Ich war schon zwei mal in Rom, aber erst e** mal in Venedig."
- 21 Das Auto ist zwanzig Jahre alt. Letzte Woche ist e* kaputt gegangen.
- 22 Schon s*** zwanzig Jahren geht sie jeden Tag auf den Friedhof.
- 25 Im Winter, wenn der Teich zufriert gehen die Kinder e**laufen



Tema

Dorothea Lévy-Hillerich
Nancy

Mit kleinen literarischen Texten spielend umgehen

Wir stellen hier drei Beispiele für die Benutzung von kleinen literarischen Texten vor.

1. "Starke und schwache Verben"

ein Gedicht von Rudolf Otto Wiemer

ich trete ich trat ich habe getreten	ich schäme mich ich schämte mich ich habe mich geschämt
ich weiß gründe ich wusste gründe ich habe gründe gewusst	ich bereue ich bereute ich habe bereut
ich falle auf die füße ich fiel auf die füße ich bin auf die füße gefallen	ich lerne dazu ich lernte dazu ich habe dazu gelernt
ich komme hoch ich kam hoch ich bin hoch gekommen	ich ändere mich ich änderte mich ich habe mich geändert
ich pfeif drauf ich pfiff drauf ich habe drauf gepfiffen	ich sage jawohl ich sagte jawohl ich habe jawohl gesagt
ich trete ich trat ich habe getreten	

Spielregel

1. Die Strophen auseinanderschneiden, den Titel weglassen und das Ganze in Umschläge stecken und an die Gruppen verteilen (bei schwierigen Verben steht die Übersetzung hinten drauf).
2. Die Spielenden die Satzgruppen kombinieren lassen. Sie dürfen auch zwei oder drei weglassen.
3. Einen Titel/ mehrere Titel finden lassen.
4. Die Ergebnisse vorstellen und begründen lassen.

Wir haben dieses Spiel sehr oft gemacht, mit ganz unterschiedlichen Ergebnissen. Zunächst bezogen die Spielenden

die Situationen auf sich, ihre Erfahrungen, ihre Gruppe. Je nach Druck innerhalb der Gruppe wurden Satzgruppen weggelassen, sehr häufig die "starken, aggressiven". Nie wurde die von Wiemer vorgegebene Überschrift gefunden. Wenn wir die Überschrift nach einiger Zeit gegeben haben, war dies der Impuls, den Blick nach Deutschland zu wenden, in der deutschen Geschichte zu suchen und die Satzgruppen ganz anders zu gestalten.

2. Spielen mit Vierzeilern

Nazim Hikmet

Leben	Yasamak
Einzel und frei wie ein Baum	bir agac gibi tek ve hür
Und brüderlich wie ein Wald	bir orman gibi kardescesine
Das ist unsere Sehnsucht	bu hasret bizim

Machen Sie ein Satzkartenspiel. Sie erinnern sich noch? Jedes Wort wird gut leserlich und mit Blockbuchstaben auf eine große Karte geschrieben: Die Spielenden müssen sich als Satz aufstellen.

Machen Sie mehrere Sets. "Das erste Gedicht", das sich z.B. als Vierzeiler aufgestellt hat, hat gewonnen.

3. Neue Gedichte entwerfen

*To make a prairie it takes a clover and one bee, -
And revery,
The revery alone will do
If bees are few.*
(Emily Dickinson)

Bei dem spielerischen Umgang mit dem Gedicht sollten die Lerner ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und einfach die Lücken ergänzen.

To make a _____ it takes a _____ and _____, -
And revery,
The revery alone will do
If _____ are few.

(Monika Veldenz-Dunne, BCL, B.L.
Referentin für Berufs- und Fachsprachen, Goethe Institut Inter Nationes,
München)

Maria Grazia Amerio Klostermann
Feldkirch

Piccolo esercizio di italiano per piccoli uomini

Die Autorin beschreibt eine sehr kurze Unterrichtserfahrung im Bereich Italienisch als Fremdsprache mit österreichischen neunjährigen Kindern, mit denen sie ein Lied aus der Serie "Zecchino d'Oro" (Wettbewerb für Kinderlieder) verwendet hat. Das Lied ist melodisch leicht und bietet viel Wortschatz, der sich auf die Erfahrungswelt von Kindern bezieht und spielerisch gelernt wird. Durch den Einsatz einer abgeänderten Form eines Memory-Spiels, in dem Bilder mit Gehörtem in Verbindung gebracht werden, wird der Wortschatz über den Seh- und den Hörkanal gespeichert, sowie gelesen, geschrieben und gesprochen. Somit kommen die vier Fertigkeiten gleichzeitig zum Zuge, und am Ende wird noch die Zuordnung Bild-Sprache in der Fremdsprache und in der Muttersprache berücksichtigt, wobei die Fremdsprache als ein Kommunikationsmittel erfahren wird, durch das Dinge zwar "anders" bezeichnet werden, aber doch so, dass man mit diesen "fremden Bezeichnungen" spielen kann. (Red.)

Da ottobre 2002 a febbraio 2003 per 60 minuti una volta alla settimana ho insegnato italiano a due piccoli austriaci di 9 anni: all'interno di tale attività è nata la piccola esperienza che verrà descritta qui di seguito, durata due settimane (per una durata complessiva quindi di circa 100 minuti). Intendo presentarla brevemente in questa sede perché, pur essendo di dimensioni assai modeste, ha influito sulle mie convinzioni di tipo didattico, nate in prevalenza dall'esperienza di insegnamento ad adulti – e ciò non soltanto per l'ovvia ragione che le esigenze linguistiche dei bambini sono diverse da quelle degli adulti. Dapprima verrà brevemente descritta l'attività svolta, poi verranno presentate le conclusioni di ordine didattico.

Il caffè della Peppina

I bambini in genere si stancano presto ed hanno bisogno di attività sempre differenti che, mediante disegni, colori e suoni, tengano sveglio il loro interesse e li coinvolgano in modo olistico: ho pensato perciò di utilizzare una piccola e vecchia canzone dello "Zecchino d'Oro" che elenca diverse cose più o meno commestibili e che si presta per far svolgere ai bambini vari tipi di attività. Il titolo è "Il caffè della Peppina". Ecco qui il testo:

*Rit: Il caffè della Peppina
non si beve alla mattina
né col latte né col tè
ma perché, perché, perché...*

La Peppina fa il caffè
fa il caffè con la cioccolata
poi ci mette la marmellata
mezzo chilo di cipolle
quattro o cinque caramelle

sette ali di farfalle
e poi dice. "che caffè!"::

*Rit: Il caffè della Peppina
non si beve alla mattina
né col latte né col tè
ma perché, perché, perché...*

La Peppina fa il caffè
fa il caffè col rosmarino
mette qualche formaggio
una zampa di tacchino
una penna di pulcino
cinque sacchi di farina
e poi dice: "che caffè!"::

*Rit: Il caffè della Peppina
non si beve alla mattina
né col latte né col tè
ma perché, perché, perché...*

La Peppina fa il caffè
fa il caffè con pepe e sale
l'aglio no, perché fa male
l'acqua sì, ma col petrolio
insalata, aceto e olio
quando prova col tritolo
salta in aria col caffè...

*Rit: Il caffè della Peppina
non si beve alla mattina
né col latte né col tè
ma perché, perché, perché...*

Il ritmo è veloce, la musica facile da ricordare, il testo poco complicato benché difficile da cantare immediatamente. I due bambini ne hanno comunque ricevuto una copia per poterlo seguire. Dapprima ho fatto sentire loro la canzone. Naturalmente hanno immediatamente cercato di cantarla - soprattutto il ritornello. Li ho perciò invitati a cantare solo le ultime parole di ogni riga e ad ascoltare semplicemente le altre.

Usando l'idea di base di un gioco molto in voga tra i bambini austriaci, il Memory, e modificandone legger-

mente lo svolgimento, ho fatto abbinare il suono all'immagine: man mano che i bambini sentivano nel testo cantato delle parole che a loro avviso potevano indicare qualcosa di commestibile, sceglievano o indicavano uno dei disegni che avevo precedentemente ingrandito e fotocopiato su cartoncino (ricavati da altri libri di giochi o da giochi costruiti dai miei allievi in altre occasioni).

Poi ho distribuito altrettante striscioline di carta invitandoli a scrivere la parola che secondo loro ricorreva nel testo e definiva il disegno, senza però intervenire con correzioni. Ciò ha richiesto ben 45 minuti, durante i quali i bambini hanno continuato a chiedere di poter riascoltare la canzoncina, che quindi ha accompagnato tutta la loro attività di abbinamento suono-parola-immagine.

Il resto dell'ora è poi stato dedicato ad altro, che nulla aveva a che vedere con l'esperienza qui descritta.

La settimana successiva li ho pregati di riprendere le striscioline con le parole che avevano scritto in italiano, le ho distribuite fra i due come si fa con le carte da gioco e la stessa cosa ho fatto con i cartoncini dei disegni. Poi ho fatto sentire loro ancora una

volta la canzone e li ho pregati quindi di abbinare i termini in italiano con i cartoncini dei disegni, dicendo che avrebbe vinto chi avesse abbinato in maniera esatta più cartelle e nomi. Questa volta sono intervenuta aiutandoli sia nell'abbinamento corretto, sia nella correzione della grafia delle parole, facendole confrontare con quelle riportate nel testo della canzone, distribuito all'inizio.

Infine li ho pregati di scrivere sul retro il corrispondente tedesco.

Siamo quindi ritornati al testo. Ho fatto leggere loro un paragrafo ciascuno secondo la sequenza *strofa-ritornello* e facendo iniziare una volta l'uno e una volta l'altro. Li ho seguiti nella loro lettura ed ho potuto così migliorare anche la loro pronuncia. Questa volta abbiamo utilizzato tutta l'ora e ho dovuto ricordare loro che stava per arrivare il bus che li avrebbe riportati a casa...

Qual è stato lo scopo di questa attività?

1. Attivare l'attività di ascolto in combinazione con quella di lettura e produzione scritta, attivando an-

che il canale visivo tramite i disegni;

2. far imparare vocaboli in modo ludico;
3. far assimilare regole di pronuncia di grafemi (per esempio **taCCHIno** / **pulCIno**) senza presentarle come "regole" (in tedesco le sillabe CH e GHI sono simili alla nostra in "Ciao" e quindi è facile fare confusione e pronunciare per esempio "RADICCIO" invece che "radichio");
4. e, nel complesso, permettere loro di imparare divertendosi e di divertirsi imparando.

A prescindere dalla voglia di giocare, presente in tutti gli esseri umani di qualsiasi età, i bambini mostrano costantemente quanto bassa sia la loro soglia di vergogna e quanto presente sia invece la loro volontà di confrontarsi fra di loro, con un testo difficile, con una novità. La paura di parlare, di fare errori di grammatica o di pronuncia in ogni caso non esiste (mentre è molto più marcata negli adulti) e la voglia di imparare qualche cosa di nuovo invece è fortissima.

Questa esperienza ha contribuito a rafforzare la mia convinzione che nell'insegnamento ai bambini è importante far incontrare e apprendere una lingua straniera non come "lingua STRANIERA", bensì come semplice mezzo di comunicazione, fatto sì di termini e pronunce differenti da quelli della propria lingua madre, ma che sono pur sempre atti alla comunicazione e come tali vengono sperimentati nel gioco.

Maria Grazia Amerio Klostermann

lavora da diversi anni nelle FH del Liechtenstein e del Vorarlberg, così come al Landeskonservatorium Vorarlberg. Ha studiato Lingue Straniere a Genova e lavorato anche per l'Università di Bologna come docente di tedesco-prima lingua alla facoltà per traduttori e interpreti. Oltre alla sua lunga esperienza di lavoro nell'insegnamento di italiano L2 ad adulti, ha cominciato a lavorare anche con i bambini.



Fernand Léger, *Cirque*, 1950.



Alberto Moccetti

Gita scolastica

Questo racconto è tratto da “Bari-sti si nasce” edito da Armano Dadò nel 2001.

“Contrabbandieri, vecchi giocatori di calcio, parroci, carcerati e professori vendicativi... una folla multicolore si aggira per queste venti storie dove all'improvviso affiora una sorpresa. Venti racconti, venti sguardi su un piccolo mondo imprevedibile, dove i milionari fanno i pescatori e i baristi, qualche volta diventano milionari.”

Alberto Moccetti è nato nel 1961; vive a Lugano e insegna italiano al Liceo diocesano di Breganzona. E' alla sua prima prova come narratore.

Fin dall'arrivo all'aeroporto della capitale meta della gita scolastica della IV classe del liceo Francesco Petrarca, la professoressa Acquachiara aveva capito che sarebbe stata dura.

Corredati di stereo portatili accesi in treno, in aereo, in bus, equipaggiati di quel tanto di rozzezza che a loro non guasta mai anche se al resto del mondo sì, gli aiutanti giovanotti affiancati da scodinzolanti preppine, invece di fare oh! davanti allo spettacolo della città che si manifestava ai loro occhi nella fuggevole luce vespertina, reclamarono il loro diritto alla doccia.

L'Acquachiara concesse. Nell'attesa si gustò una sigaretta in solitaria sulla terrazza dell'albergo. Aspirò il fumo inalandolo con la stanca voluttà di chi si prepara ad una lotta impari.

I primi comparvero dopo un'ora laccati come vitelli appena partoriti. Nel giro d'un'altra ora riuscirono ad avviarsi. Raggiunsero il centro.

Consumarono una cena da canto terzo dell'Inferno e si incunearono nel primo buco: uno scantinato con pretese da night. L'Acquachiara si sentiva a disagio, tuttavia l'ambiente non sembrava presentare pericoli; ingurgitò qualcosa, pagò un occhio della testa ed uscì sulla grande piazza ad attendere l'ora del rientro: annusò l'aria con tristezza e



Paul Cézanne, Les joueurs de cartes, 1893-96.

passeggiò lenta senza perdere di vista il locale dal quale l'orario di chiusura avrebbe vomitato i suoi rintronati allievi.

Poi fu notte e fu mattina (tardi). Iniziarono il secondo giorno brancolando come zombi dall'albergo fino al centro cittadino. Entrarono in una chiesa in ordine sparso seguendo una già sconsolata professoressa. Il tentativo di aprire quelle menti alle meraviglie barocche manco a dirlo fu patetico: occhiaie ellittiche ed inespressive si fissavano incerte su volte secolari; quattro ragazzi erano rimasti fuori a farsi la prima birra del mattino; due si fecero una limonata in chiesa. L'Acquachiara disse "bene" ma si capiva che aveva voglia di piangere, e diede appuntamento (pranzo libero) per la visita del pomeriggio.

Consumato un non lauto pasto, passeggiò senza voglie per le pittoresche vie che si dipanavano dal centro verso altre piazze ed altri monumenti. Davanti alla vetrina d'una macelleria fu presa da pensieri violenti: avrebbe fatto vedere loro di che cosa era capace, li avrebbe stesi con due ore di lezione in piedi in una chiesa - gotica stavolta, ne sarebbero usciti concitati come garguglie. Ma a che pro?, pensò. Certo che erano bestiali, e poi quell'uso sconsiderato dei soldi... "patologico", concluse soddisfatta d'aver forse individuato una causa che li scusasse almeno parzialmente ai suoi occhi troppo offesi; già, quasi ad ogni angolo ne spariva qualcuno, per poi comparire dopo breve brandendo generi alimentari d'ogni tipo che venivano ingurgitati senza desiderio. Il suo cervello partì in una sparata contro i loro genitori, ma anche l'aver individuato dei probabili responsabili non le dava un gran sollievo. Anche lei, in fondo, si sentiva messa in discussione.

Si trovò senza accorgersene in una piazza semideserta dove non riusciva più ad orientarsi e capì che sarebbe arrivata in ritardo all'appuntamento coi ragazzi. Da un angolo un barbone tese la mano per l'elemosina. Lei lo guardò schifata e pensò d'allontanarlo con una smorfia. Più affamato che orgoglioso, il barbone le trotterellò al fianco per qualche metro, insistendo. Alla fine, scocciata, mise mano al borsello e lo liquidò con un obolo.

Dopo qualche tentativo a vuoto ritrovò vie già note e poté raggiungere gli ormai stravaccati allievi.

Gridò, s'agitò che pareva un caporale. Quelli capirono che era meglio assecondarla e seguirono mansueti. Le guglie della cattedrale sembravano voler toccare il cielo, la professoressa Acquachiara aveva il cipiglio dell'angelo vendicatore e snocciolava un lessico tecnico da far paura. In una cappella laterale c'era una tela con San Martino che taglia il suo mantello per coprire il povero infreddolito. All'Acquachiara riaffiorò il ricordo del sentimento di commossa bellezza che la coglieva piccolina ogni volta che vedeva quella scena raffigurata sui biglietti da cento che oggi non son più in circolazione ed è un peccato.

Fu come ricordarsi dell'appuntamento della vita: girò i tacchi e piantò i ragazzi col naso rivolto al San Martino e uscì per le vie ora gremite. Stupiti, gli studenti la seguirono prima con lo sguardo e poi con passi curiosi. La videro aggirarsi tra corsi e viuzze come un setter che fiuta la preda, finché puntò sicura alla meta.

La osservarono rialzare per un braccio un uomo che stava con la schiena contro una colonna e che sembrò salutarla con un rutto. La professoressa pensò non poco a raddrizzargli quel che restava d'un antico colletto e a spolverargli col gomito la giacca unta. Poi lo prese per mano e si diresse ad un ristorante.

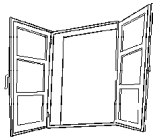
Venti nasi si appiccicarono ai vetri della finestra a godersi la scena d'uno chef in imbarazzo che sbarrava la strada ai due insoliti avventori. Ebbe la meglio l'Acquachiara, e il barbone mangiò come se fosse a un matrimonio.

Qualche ora dopo la prof. Acquachiara stava camminando lesta verso l'albergo. I ragazzi sbucarono da un vicolo:

- Eravamo rimasti alla navata laterale destra - disse uno - resta ancora la sinistra.

Il viaggio di ritorno della classe quarta del liceo Francesco Petrarca funzionò senza intoppi: bus-aereo-treno. Alla stazione allievi ed insegnante si salutarono in fretta.

L'Acquachiara avrebbe voluto dir loro molte cose, ma per una volta non le venivano le parole. Mentre li guardava allontanarsi ognuno trascinando il suo fardello, si chiese cosa ne sarebbe stato di loro.



Fondazione Lingue e Culture:

Impegno in favore della nuova legge federale sulle lingue
Engagement im Hinblick auf das neue Sprachengesetz
L'engagement en faveur de la nouvelle loi sur les langues

Nel numero 4/2001 abbiamo diffusamente informato i lettori al riguardo del nuovo progetto di legge federale sulle lingue pubblicandone il testo mandato in consultazione. In quel numero si trovano anche la presa di posizione della Fondazione lingue e culture e diversi articoli di commento. Ora il Consiglio federale sta preparando il messaggio che verrà consegnato alle Camere nei prossimi mesi. Ne seguirà un lavoro nelle commissioni parlamentari che dovrebbe sfociare poi nel vero e proprio dibattito al Consiglio nazionale e al Consiglio degli Stati, presumibilmente l'anno venturo.

Il Consiglio di Fondazione della Fondazione Lingue e Culture, editore di *Babylonia*, ha deciso recentemente di concentrare il proprio impegno su un contributo che possa incidere sull'esito di questo dibattito parlamentare. Ciò avverrà in due modi:

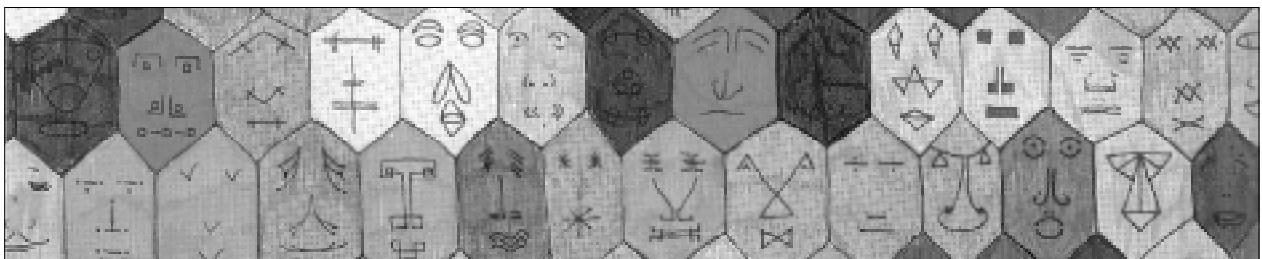
- da un lato la Fondazione si fa promotrice, assieme al Forum Helveticum, di un'iniziativa per coinvolgere le organizzazioni che in Svizzera sono interessate alle questioni linguistiche e culturali in un progetto comune teso a contribuire in modo significativo al dibattito e a incidere sulle decisioni parlamentari. Numerose organizzazioni hanno risposto positivamente all'appello e nei prossimi mesi il progetto prenderà gradatamente forma. Di questo progetto dovrebbe far parte anche la pubblicazione di un numero speciali di *Babylonia*.
- In secondo luogo *Babylonia* dedicherà nei prossimi numeri uno spazio adeguato a questo dibattito dando voce da un lato ai membri del Consiglio di Fondazione, ma anche a tutti coloro che abbiano contributi critici e stimolanti. L'inizio viene fatto dal presidente della Fondazione Rolf Schärer.

In der Nummer 4/2001 haben wir ausführlich über das neue Sprachengesetz berichtet. Neben dem Gesetzestext, der in die Vernehmlassung geschickt wurde, hatten wir die Stellungnahme der Stiftung Sprachen und Kulturen und verschiedene kommentierende und kritische Artikel veröffentlicht. Nun arbeitet der Bundesrat an der Botschaft, die voraussichtlich in den nächsten Monaten den beiden Kammern übermittle werden wird. Danach wird die Kommissionsarbeit folgen und vermutlich nächstes Jahr die eigentliche Debatte im National- und im Ständerat.

*Der Stiftungsrat der Stiftung Sprachen und Kulturen, Herausgeberin von *Babylonia*, hat kürzlich entschieden, sich im Rahmen dieser Diskussion zu engagieren, um möglichst gezielt auf die Entscheidungen im Parlament Einfluss nehmen zu können. Dies soll auf zweierlei Weise geschehen:*

- *Einerseits hat die Stiftung, zusammen mit dem Forum Helveticum, die Organisationen, die sich in der Schweiz für kulturelle und sprachliche Anliegen einsetzen, dazu aufgerufen, ein gemeinsames Projekt zu starten. Ziel ist es, einen Beitrag zur Debatte zu leisten und möglichst direkt auf die Entscheidungen im Parlament Einfluss zu nehmen. Zu diesem Projekt sollte auch die Publikation einer Sondernummer von *Babylonia* gehören.*
- *Andererseits wird *Babylonia* in den kommenden Nummern dieser Diskussion genügend Platz einräumen. Zur Sprache sollen nicht nur Mitglieder des Stiftungsrates kommen, sondern auch all jene die kritische und anregende Meinungen beisteuern können. Den Anfang macht der Präsident des Stiftungsrates Rolf Schärer.*

Gianni Ghisla (segretario della Fondazione)



Alighiero Boetti, *Faccine*, 1978.



Die *Stiftung Sprachen und Kulturen*: eine Idee, die lebt!

Seit zehn Jahren gibt es sie nun, die Stiftung Sprachen und Kulturen, Herausgeberin der Zeitschrift *Babylonia*. Sie wurde am 16. April 1993 in Bellinzona gegründet. Aufgabe der Stiftung ist es, die Sprachen und Kulturen in unserem Lande in ihrer Vielfalt hegen und pflegen zu helfen. Die Stiftung und mit ihr die Zeitschrift *Babylonia* leben dank unermüdlichem, freiwilligem Mittun von Menschen und Institutionen, die diese Idee mittragen. Zwischen Visionen und Sachzwängen gibt es auch für unsere Stiftung oft Spannungsfelder. Die Stiftung will sich jedoch trotz Hindernissen weiterhin für Verstehen, Achtung und Toleranz in unserer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft einsetzen.

Babylonia soll dabei auch in Zukunft eine zentrale Rolle spielen. Die Zeitschrift schafft eine notwendige Brück-

ke zwischen Theorie und Praxis und findet in Fachkreisen viel Beachtung, wird oft zitiert und kopiert. Mit Genugtuung und Freude dürfen wir wachsende Anerkennung erfahren.

Darüber hinaus möchte der Stiftungsrat die Funktion der Stiftung als lebendige Plattform für einen breit angelegten Dialog unter Fachkräften weiter entwickeln und sich auch selbst direkt vermehrt in laufende sprachpolitische Diskussionen einbringen. Auf Einladung der *Babylonia* Redaktion werden die einzelnen Mitglieder des Stiftungsrates ihre „Visitenkarte“ präsentieren. Gefragt wird nach unseren Motiven für die Mitarbeit, nach unseren Visionen und Grundhaltungen. Den Anfang soll ich als Präsident der Stiftung machen.

Rolf Schärer

Präsident der Stiftung Sprachen und Kulturen

Zum Mitmachen aufgefordert wurde ich von René Richterich und Christoph Flügel, langjährige berufliche Weggefährten und damals aktive Stiftungsräte.

Meine berufliche Laufbahn als Leiter der Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren neigte ihrem Ende entgegen. Es war meine feste Absicht, keine neuen Aufgaben oder gar Ämter anzunehmen.

Nur, ich habe während meines Lebens oft Einsichten durch die Hilfe meiner Freunde gewonnen und es schien mir daher nicht fair, meine Erfahrungen nicht weiterzugeben, zumal ich dazu aufgefordert wurde.

Dass ich je Präsident einer Stiftung für Sprachen und Kulturen werden würde, stand kaum in den Sternen geschrieben. Ich verliess die Schule mit einer höchst ungenügenden Note in Französisch, begann meine Karriere als Buchhalter und wurde im Finanzwesen gross gezogen. Mein Glück wollte es jedoch, dass ich früh für eine Organisation tätig wurde, die Sprachen als Schlüssel zu gegenseitigem Verstehen erkannte und einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten wollte. Zwangsläufig musste ich Fremdsprachen lernen, um in internationalen Arbeitsgruppen mittun zu können. Vom Alptraum meiner Fremdsprachenlehrer mutierte ich zu einem lebenslangen Sprachlehrling. Heute denke ich, dass der Pflege der eigenen Sprache, der Sprachen unserer Nachbarn, der übrigen Landessprachen sowie anderer Welt-sprachen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Eine Plattform für eine Diskussion im Hinblick auf das neue Sprachengesetz

Eine in der eigenen Sprache gefestigte, funktional mehrsprachige Bevölkerung ist anzustreben, damit die einzelnen Menschen in der Welt von heute bestehen und sich voll entfalten können. Dabei geht es auch um das Bedürfnis der Menschen nach Zugehörigkeit und Geborgenheit, um eine Zukunft, die von Verstehen, Achtung, Toleranz und gemeinsamem Erfolg geprägt sind.

Es gilt das Sprachen- und Kulturverständnis in der Bevölkerung zu erweitern und die Schweiz als vielsprachige Gesellschaft anzunehmen. Es gilt, uns als Gemeinschaft und als Einzelne in der Schweiz, in Europa und der Welt zu entfalten.

Ein permanenter Dialog ist notwendig, um in der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Gemeinsames zu suchen und um mit divergierenden Interessen und Konflikten konstruktiv umgehen zu lernen.

Gemeinsames wurde mit einem

Schweizer Gesamtsprachenkonzept gesucht, in weiten Bereichen erfolgreich. Als unüberwindbar haben sich aber die unterschiedlichen Vorstellungen über die Einstiegssprache in den Primarschulen erwiesen. Übrig geblieben ist „angefangene“ Arbeit. Ich selbst halte Frühenglisch als Einstiegssprache als problematisch. Die Ziele und die Wege sind aus meiner Sicht ungenügend geklärt. Ich anerkenne, dass Meinungen und Gründe unterschiedlich gewichtet werden können. Es scheint mir aber wichtig, dass die unterschiedlichen Positionen auch nach den getroffenen Entscheidungen weiter hinterfragt und aufgearbeitet werden.

Um uns herum formt sich das neue Europa, vielsprachig durchmischt und multikulturell. Längst gibt es kaum noch ein Land, das monolingual ist und doch ist unsere Gesellschaft, sind unsere Schulen weiterhin territorial nach Nationalsprachen gegliedert. Natürlich gibt es dafür nachvollziehbare und praktische Gründe, nur diese werden nicht von allen Bevölkerungs-

teilen gleich gut akzeptiert.

Auch hier öffnet sich ein weites Feld, das nach verständnisvollen, kreativen Lösungen ruft.

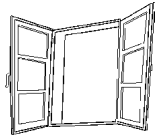
Die Beratung des schweizerischen Sprachengesetzes steht in Bern seit geraumer Zeit an. Die Vernehmlassung ist abgeschlossen und die Meinungen sind weitgehend gemacht. Wäre es nicht sinnvoll, die gegenwärtige „Ruhe“ mit einer öffentlichen Diskussion zu beleben?

Weder die Stiftung Sprachen und Kulturen noch Babylonia werden den Gang der Dinge mit ihren bescheidenen Mitteln grundsätzlich ändern können. Sie können aber eine Plattform für einen Dialog zwischen Fachkräften anbieten und dazu beitragen, dass anstehende Probleme frühzeitig erkannt, bewusst gemacht und sachlich fundiert diskutiert werden.

Rolf Schärer, April 2003



Niki de Saint-Phalle, Le jardin des Tarots, 1993.



Simona Pekarek Doehler
Bâle

Interaction, acquisition, enseignement

Une réaction aux commentaires réunis par Thomas Studer
(*Babylonia*, 4/02)

“Was macht Sprachenlernen effektiv(er)”? - *qu'est ce qui rend l'enseignement des langues plus efficace? On estime qu'il existe de nos jours autour de 40 à 60 théories de l'acquisition (Long, 1993) qui défendent des conceptions en partie radicalement distinctes des processus d'acquisition, de l'apprenant, voire du langage. Il existe au moins autant de conceptions didactiques de ce que constituerait un dispositif d'enseignement optimal. “Was macht Sprachenlernen effektiv(er)” est le titre de la réaction que Thomas Studer formule – à partir d'une discussion avec des enseignants de langues secondes – par rapport à mon article “Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales” (no 4/02 de *Babylonia*). Les lignes qui suivent constituent une réaction à cette réaction.*

De la nécessité d'un regard croisé
Thomas Studer retient
“(…) dass interaktionistisch ausgerichtete Untersuchungen zwar zu einem genaueren Verständnis von Gesprächsmustern führen, die mit dem Sprachenlernen verbunden sind, dass aber Einsichten in interaktive Mechanismen der Gesprächsorganisation, der Verständnissicherung und des Problemlösens allein noch nicht ausreichen, um das Sprachenlernen im Unterricht effektiver zu gestalten.” (p. 30).

Je suis parfaitement d'accord. Je ne partage par contre pas l'avis de Thomas Studer selon lequel la formulation de recommandations didactiques relèverait – entre autres – de la responsabilité du linguiste. Le regard du linguiste est un regard qui cherche en premier lieu à décrire et à expliquer. Ce n'est que sur cette base que la formulation de conséquences didactiques raisonnables devient possible – formulation qui ne peut à mon avis être simplement la tâche du linguiste, déjà par le fait que ce dernier est rarement qualifié en ce domaine. La complexité du phénomène de l'acquisition tout autant que celle de la rencontre sociale entre un enseignant et ses élèves demandent un regard croisé sur la problématique, impliquant à la fois les linguistes, les psychologues et les didacticiens et praticiens de l'enseignement (cf. Lüdi, Pekarek Doehler & Saudan).

Je remercie Thomas Studer et son équipe d'avoir engagé un dialogue en cette direction, par leur lecture critique qui a attiré mon attention à de nombreux éléments importants autant pour l'interprétation du linguiste que

pour le dialogue avec les praticiens. Dans cet esprit, voici quelques clarifications ainsi que des éléments de réponse aux questions formulées de la part des experts de l'enseignement¹.

Interaction et acquisition

Le pont entre l'interaction et l'acquisition est loin d'être évident, comme le souligne à juste titre Thomas Studer. Le linguiste interactionniste cherche à analyser les conditions interactives (rapports de rôles, contrats communicatifs, positionnements réciproques, tâches discursives, etc.) dans lesquels l'apprenant agit et qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue seconde (L2); mais il le fait sans pour autant postuler un lien causal entre interaction et acquisition et, surtout, sans affirmer que l'on n'apprendrait pas hors interaction. Non: parler n'est pas apprendre, pour reprendre la terminologie de Studer. Mais participer à des échanges communicatifs peut, à certaines conditions, être bénéfique.

Il existe en effet peu d'études empiriques qui auraient prouvé, par exemple, que les négociations du lexique déclenchent la mémorisation à long terme et mènent ainsi à l'apprentissage de la L2 (mais voir certaines études citées par Ellis, 1999). Des études longitudinales seraient nécessaires sur ce plan, accompagnant les apprenants à travers plusieurs semaines ou mois pour mettre en rapport modalités d'interaction et progrès en L2. Il existe, toutefois, des évidences indirectes: des études menées en psychologie développementale montrent

que l'interaction qui est adaptée au niveau des compétences de l'apprenant/enfant et qui lui laisse suffisamment de responsabilité dans la gestion d'une tâche donnée est particulièrement fructueuse sur le plan développemental (p. ex. Wertsch & Hickmann, 1987). Des observations faites sur l'acquisition avancée des langues dans les activités communicatives du type discussion littéraire ou discussion sur un sujet d'actualité rejoignent ces résultats. Trois facteurs jouent un rôle clé à cet égard (cf. Pekarek, 1999; Pekarek Doehler, 2002): une *gestion des contenus* qui repose sur la coresponsabilité entre enseignant et élèves, et qui n'est donc pas organisée par l'enseignant seul (bien que celui-ci puisse évidemment définir le sujet général de la discussion); une *structuration des échanges* qui confronte les élèves à une diversité de types d'intervention, sans les limiter à fournir des réponses; et la confrontation à des *enjeux communicatifs effectifs*, qui dépassent la reproduction de contenus connus à l'avance. Sur le croisement de ces trois axes, l'élève est systématiquement amené (et prêt) à accomplir un travail discursif d'une certaine complexité, à faire face à ses propres lacunes et à solliciter le soutien par l'enseignant.

Ces observations ne nous disent rien en soi sur ce qui est acquis, mais elles renseignent sur les conditions interactives concrètes qui amènent l'élève à puiser dans son répertoire langagier, à se rendre compte de ses manques et à expérimenter avec la langue. Vu qu'un des problèmes que posent les activités de communication en classe est qu'ils tendent à sous-estimer les compétences des élèves (Pekarek Doehler, 1999), ce constat en soi présente une base intéressante en vue de l'optimisation des dispositifs communicatifs dans l'enseignement des langues.

Une vision différenciée du rôle de l'interaction

Cela dit, il faut souligner que l'effet bénéfique éventuel de l'interaction dépend de plusieurs éléments, ayant trait non seulement à la motivation de l'apprenant, à sa disposition individuelle ou à ses objectifs personnels, mais aussi et surtout à deux facteurs langagiers fondamentaux, à savoir le *niveau des compétences de l'apprenant*, et la *dimension spécifique de ces compétences en jeu* – qui se présentent eux-mêmes comme des objectifs de l'enseignement (est-il question de compétence linguistique, sociolinguistique, interactive, stratégique, etc.?):

“Le rôle de l'interaction et du soutien du locuteur expert est complexe; l'apprenant n'apprend pas n'importe quoi dans d'importe quel contexte interactif. Un des prérequis pour que l'acquisition puisse avoir lieu est que la nature de l'interaction – et la complexité du travail discursif qu'elle implique – respecte les besoins actuels et les possibilités de l'apprenant.” (Pekarek Doehler, dans *Babylonia* 4/02, p. 25)

Ce passage est peut-être symptomatique de la façon globale dont est conçu, à la suite de Vygotsky, le rôle de l'interaction dans l'approche interactionniste, qu'il s'agisse de l'interac-

tion entre enseignant et élèves, entre pairs, ou encore entre un locuteur non natif et un locuteur natif: Ce n'est pas simplement parce qu'elle présente un lieu de pratique générale, ni parce qu'elle fournirait des moments isolés intéressants en vue de l'acquisition (p. ex. l'aide fournie par le locuteur expert) que la pratique interactive est importante; c'est au contraire parce qu'elle confronte l'apprenant à la fois à des tâches discursives qui ne se présentent pas hors de l'interaction et à des enjeux communicatifs spécifiques qui l'amènent à expérimenter avec sa langue et qui le confrontent à ses propres lacunes qu'elle constitue un élément fonctionnel dans l'élaboration de certaines compétences à certains niveaux de développement. Ceci me semble un point extrêmement important qui mérite d'être rappelé à la suite de la lecture que Thomas Studer propose de l'approche interactionniste.

Les séquences de négociation

A côté du rôle global de l'interaction, il existe évidemment des moments qui semblent être particulièrement intéressants pour l'acquisition. Cela est le cas notamment des séquences de négociation: l'apprenant rencontre



Pieter Bruegel l'Ancien, *Jeux d'enfants*, 1560 (détail).

un obstacle p.ex. lexical, il sollicite l'aide de son interlocuteur et obtient ainsi le terme qui lui manque pour l'intégrer dans la suite de son discours. Ceci constitue une séquence typique de négociation, appelée "séquence potentiellement acquisitionnelle" (SPA) par de Pietro, Matthey & Py (1989).

Selon de nombreux travaux interactionnistes, il s'agit ici d'un mécanisme qui est susceptible de favoriser l'acquisition à certaines conditions (on est loin de postuler que négociation éгалerait acquisition!). A part le niveau des compétences de l'apprenant et à part le fait que les SPA ont trait à des compétences d'ordre strictement linguistique (lexique et grammaire), il convient de retenir l'élément suivant: la négociation déclenchée par l'apprenant est intéressante parce que c'est l'apprenant lui-même qui reconnaît sa lacune. Ce qui rend la lacune visible pour lui, ce sont la confrontation à des besoins communicatifs effectifs et sa disposition à prendre des risques en montrant un manque de connaissances au lieu de contourner l'obstacle p.ex. par une parenthèse ou d'abandonner simplement son propos. Par ces propriétés, la signification des négociations interactives se situe sur trois plans:

- l'élément linguistique recherché est saillant pour l'apprenant au moment de la SPA, et rendu plus saillant encore à travers la SPA;
- la sollicitation de l'apprenant relève le centrage de son attention sur cet élément;
- l'élément lui est fourni non pas dans l'abstrait (comme dans une liste de vocabulaire), mais en réponse à un besoin communicatif concret, et donc comme un élément hautement contextualisé.

Or, la saillance et le centrage d'attention constituent des prérequis importants de l'acquisition (voir p.ex. Bialystok, 1990), documentés notamment dans de nombreux études en psychologie expérimentale. Et la con-

frontation à des éléments linguistiques contextualisés comporte des avantages évidents par opposition à l'apprentissage de termes dans l'abstrait (peut-être moins en termes de rapidité d'apprentissage qu'en termes d'apprentissage pour l'usage). Je sais que je me répète, mais il me semble ici important de clarifier ce point.

Qu'en est-il de la transférabilité de ces séquences à d'autres situations sociales, demande Thomas Studer, comme par exemple l'interaction entre pairs (p. 31)? Il s'agit en effet moins d'un transfert d'une forme prototypique que d'une variété de formes de réalisation que peuvent prendre les séquences de négociation non seulement en fonction des contextes et des rapports de rôles, mais aussi en fonction des besoins et propriétés individuelles des apprenants et de leurs interlocuteurs – que ce soit en classe ou ailleurs. Donato (1994) présente une étude minutieuse d'étayages dans un groupe d'élèves grâce auxquels les élèves réussissent à trouver ensemble une forme verbale qu'aucun d'eux n'avait été capable de produire avant leur interaction. Il démontre ainsi l'efficacité de l'étayage interactif entre pairs.

"Bäuchte es denn, sage wir, 21, 16 oder 24 verschiedene Hilfestellungen ("étayages") durch die Lehrperson, damit diese das individuelle Gesprächsengagement aller SchülerInnen fördernd (...) kann?" demande Thomas Studer (p. 31). En ce point spécifique, la question est peut-être moins celle de savoir ce dont on aurait besoin que ce qui se produit effectivement. Prendre en considération l'INTER-action, c'est-à-dire des activités réciproques, me semble décisif à cet égard. Un des traits intéressants des séquences de négociation est justement qu'elles sont configurées conjointement par l'apprenant et par l'enseignant/expert. L'étayage par l'enseignant ou le locuteur expert est en ce sens une réaction à une sollicitation implicite ou explicite spécifi-

que, formulée par un apprenant individuel en fonction du problème concret qu'il rencontre. Et la compréhension par ce même apprenant de l'élément qui lui est proposé peut à son tour faire l'objet de renégociations en fonction de ses possibilités et de ses besoins individuels. Il y a donc, à chaque fois, régularité et spécificité dans la réalisation des séquences de négociation. Cette vision interactionnelle – contrairement à une conception monologique du discours – nous amène par ailleurs à prendre une certaine distance à l'égard d'une interprétation unidirectionnelle de l'étayage, selon laquelle l'aide irait simplement de l'expert à l'apprenant. L'apprenant, en signalant ses lacunes, se fait co-constructeur actif du processus d'étayage.

L'un des mérites de l'analyse que les interactionnistes font des négociations est justement qu'elle permet d'aller loin au delà de la question de savoir si l'expert aide l'apprenant, pour tenir compte à la fois des conditions communicatives sous lesquelles surgissent ces séquences ("contrat didactique", rapports de rôle, etc.) et de l'organisation interactive des séquences. Elle tient ainsi compte des conditions cognitives et psycho-sociales dans lesquelles émergent les négociations. C'est en ce sens que je souligne, dans l'article commenté par Studer, non pas simplement que la négociation constituerait un lieu d'acquisition, mais qu'elle constitue un des "lieux possibles d'une configuration des compétences en fonction des besoins communicatifs effectifs de l'apprenant" (p. 27).

Que peuvent en faire les experts de l'enseignement?

Au delà des phénomènes isolés comme les négociations, l'approche interactionniste permet d'identifier, à partir d'observables discursifs concrets, des logiques de gestion des contenus, de

diversification des interventions des élèves et de partage des responsabilités (cf. supra) qui contribuent systématiquement à installer un lieu communicatif dont la complexité lance un défi aux élèves et les amène à puiser profondément dans leurs compétences en L2, leur donnant ainsi l'occasion de restructurer ces compétences par la confrontation à leurs propres lacunes et par la mise en pratique de ce que constitue, du moins en partie, un savoir abstrait. Cela ne veut pas dire que l'on n'apprendrait pas hors interaction; mais cela esquisse les contours de ce qui peut être efficace si l'on fait de l'interaction en classe. Un tel constat ne nous dit pas encore comment faire; mais il nous indique du moins quoi faire, sans réduire ce "quoi" à des éléments à valeur bien trop générale – et souvent stéréotypée – comme par exemple l'authenticité (au sens de contenus non-scolaires) ou la symétrie (en termes de positions communicatives prédéfinies). Où aller à partir de là? A la fin de cette réaction de linguiste interactionniste face aux commentaires des enseignants, j'ai envie de relancer la balle dans le champ de ces derniers. L'article de Thomas Studer a attiré mon attention à des éléments tout à fait cruciaux, formulés de façon critique de la part des enseignants à l'égard de l'interprétation interactionniste des processus d'apprentissage. Je reste curieuse de savoir ce que les enseignants peuvent développer sur la base ou à l'aide des résultats fournis par les interactionnistes, ce que l'on peut construire ensemble. Car si l'on ne peut pas attendre de la part des linguistes la formulation de procédures didactiques et que l'on ne peut pas attendre non plus de la part des enseignants l'explication du fonctionnement des échanges verbaux, il n'en reste pas moins que le dialogue entre les deux est d'importance capitale.

Note

¹ Je ne vais pas répondre ici aux questions sur le rôle fonctionnel de la L1 dans l'enseignement des L2. Je crois avoir abordé ce sujet de façon détaillée dans l'article dont il est question (Babylonia 4/02). Je tiens simplement à souligner que je parlais alors de l'utilisation ponctuelle de la L1, se limitant souvent à un mot, qui permet à l'apprenant de surmonter un obstacle communicatif, de poursuivre ainsi son discours et d'obtenir éventuellement le terme inconnu de la part de l'enseignant. La question, soulevée par Thomas Studer, du recours à la L1 dans des classes dont les élèves proviennent d'origines linguistiques distinctes me semble extrêmement intéressante et mériterait d'être explorée en profondeur. A ma connaissance, il n'existe pas d'études empiriques dans la perspective de l'acquisition de la L2 à ce sujet.

Références biographiques

- BIALYSTOK, E. (1990): *Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage*, in: D. Goanac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Numéro spécial - Le Français dans le monde, Paris, Hachette, p. 50-58.
- DE PIETRO, J.-F. / MATTHEY, M. / PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in: D. Weil & H. Fougier (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, p. 99-124.
- DONATO, R. (1994): *Collective scaffolding in second language learning*, in: J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Nordwood, Ablex, p. 93-56.
- ELLIS, R. (1999): *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins.
- LONG, M. (1993): *Assessment strategies for Second Language Acquisition Theories*, *Applied Linguistics*, 14/3, p. 225-249.
- LÜDI, G. / PEKAREK DOEHLER, S. / SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Chur, Zürich, Rüegger.
- PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2002): *Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2*, in: F. Cicourel & D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Publications de la Sorbonne nouvelle, p. 117-130.
- WERTSCH, J.V. / HICKMANN, M. (1987): *Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis*, in: M. Hickmann (Ed.),

Social and functional approaches to language and thought, Orlando, Academic Press, p. 251-265.

Simona Pekarek Doehler

est maître assistante en linguistique à l'Université de Bâle où elle a écrit une thèse de doctorat sur les activités communicatives en classe de langue. Ses principaux travaux portent d'une part sur le rapport entre processus interactifs et processus cognitifs dans le contexte de l'acquisition des langues secondes. Ils traitent d'autre part de phénomènes référentiels dans l'interaction sociale.



Daniel Stotz aus Kuching

Sarawak, Malaysia

Wir sitzen in einem der vielen Essmärkte (food courts) dieser aufstrebenden Stadt auf Borneo, in einem Halbrund von Ständen mit Haufen von Meeresfrüchten, Reihen von silbern glänzenden Fischen begleitet von klebrigem Reis und Glasnudeln. Gerade malerisch ist die Szene auf dem Dach eines Parkhauses mit Plasticstühlen und Tischen nicht, und die verschiedenen Gerichte gelangen in ziemlich zufälliger Reihenfolge an den Tisch, doch das Essen ist vorzüglich. Dies ist nicht die einzige Gelegenheit, bei der naive Erwartungen an Exotik revidiert werden müssen. Geprägt von Dschungelbuch-Leseabenteuern hatten wir einen von Fauna wimmelnden Urwald erwartet, doch ausser einigen Echsen, hochwirksamen Blutegeln und Schwärmen von Fledermäusen blieben wir einsam, wenn auch nicht unbeobachtet.

Unversehens trafen wir auf drei Einheimische – selbst unser Guide war überrascht und hatte die Begegnung bestimmt nicht für uns arrangiert. Es waren Penan, und ja, sie hatten Bruno Manser persönlich gekannt, und ausserdem trugen sie zwei Meter lange Blasrohre aus hartem Eisenholz. Bündel auf ihren Rücken zeugten von deren Funktionsfähigkeit, doch weder die erlegten Tiere noch die Giftpfeile wollten sie uns zeigen. Die Besonderheit der Begegnung wurde uns noch deutlicher, als uns die nächsten Wanderer entgegenkamen, britische Höhlenforscher mit GPS-Geräten und hohen Gummistiefeln.

Robin, unser Führer, konnte wie selbstverständlich dem Englisch der Briten folgen, wie er auch für uns aus der Penansprache übersetzt hatte, ob schon er selbst Keniah ist. Er zählt die



Sprachen auf, die er spricht, mehr oder weniger gut, denn Mehrsprachigkeit ist hier nicht eine Frage einer Sprachpolitik, die Muttersprache, L2, L3 und L4 fein säuberlich wie Perlen auf die Schnur fädelt, sondern gelebter Alltag, überlebensnotwendig in einem Terrain, in dem man sich leicht verirrt. Und wo die in- und ausländischen Abholz- und Plantagenkonzerne grössere Gefahren darstellen als wilde Tiere, Giftpfeile und das Territorialitätsprinzip.

In der Tat werden die Ureinwohner Borneos von der malaysischen Regierung weniger diskriminiert als sich der besorgte Besucher aus dem Norden vorstellen mag, denn zusammen mit den ethnischen Malaien gehören sie gemäss nationalistischer Definition zu den Bumiputra, den Söhnen des Bodens, und können gewisse Vergünstigungen gewärtigen. Theoretisch sind ihre Sprachen anerkannt, doch ohne Kenntnisse der stark geförderten Nationalsprache Bahasa Malaysia läuft auch für sie nichts, und Englisch, die Sprache der ehemaligen Kolonialherren, macht sich in den Schulen in Mathe und Naturwissenschaft seit Januar 2003 als Unterrichtssprache breit.

Unsere Gesprächspartnerin in Kuching, Jey Lingam, hat ihr ganzes junges Linguistinnenleben in den Dienst der Spracherhaltung gestellt. Für das nicht-profitorientierte Summer Institute of Linguistics arbeitet sie an der Beschreibung der Grammatik der Sprache Selako (von denen es noch ca. 10'000 gibt) und verfasst Materialien für die Frühbildung in der Muttersprache. Der Eifer leuchtet ihr aus den Augen, und ohne dass sie eine Summe nennen muss, wissen wir, dass sie es vor allem um Gottes Lohn tut. Ein kleines Pflänzchen in der Vielfalt der Ökologie in Südostasiens Sprachenlandschaft, und sein Überleben ist keineswegs gesichert, doch wenn viele der Einheimischen ihren eigenen Lebensstil verteidigen, müssen sie auch die kommunikativen Mittel dafür besitzen. Da muss man der übermächtigen Weltsprache gar nicht den Giftpfeil im Köcher zuschreiben. Robin ist der junge und lebendige Beweis, dass fünfssprachige Repertoires menschenmöglich sind.

Daniel Stotz, Redaktion Babylonia, bringt gegenwärtig ein Sabbatjahr in Südostasien und Australien



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

HOVE, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen, Niemeyer [= Phonai 47].



Die Aussprache des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz gibt auf verschiedenen Ebenen zu Kontroversen Anlass. Unklar ist zum Beispiel, welche Aussprachenorm in der Schule vermittelt werden soll. Umstritten ist auch, welche Aussprachevarianten deutschschweizerische BerufssprecherInnen im Radio oder am Fernsehen zu verwenden haben.

Ingrid Hoves Dissertation geht in dieser Diskussion noch einen Schritt zurück und stellt als erste Grundfrage: Gibt es unter der Perspektive der Aussprache überhaupt so etwas wie ein einheitliches Schweizerhochdeutsch? Aufgrund von detaillierten Auswertungen ihres Datenmaterials kommt sie zu einer vorsichtig positiven Antwort. Erst aufgrund dieser Erkenntnis ist es überhaupt sinnvoll, für die deutsche Schweiz eine separate Aussprachenorm zu postulieren. Ein zweiter wichtiger Aspekt von Hoves Studie ist dementsprechend der Frage gewidmet, nach welchen Kriterien eine solche Norm zu bestimmen wäre und wie sie prinzipiell ausgestaltet sein könnte.

Zur Terminologie: Hove unterscheidet innerhalb einer *Varietät* verschiedene *Variablen* (z.B. intervokalisches <h> wie in *Ehe*) und ihre *Aussprachevarianten* (*h* wird ausgesprochen oder nicht).

Aussprachekonvention und Aussprachenorm: Grundlegende Betrachtungen

Im zweiten Kapitel entwickelt Hove die Hypothese der schweizerhochdeutschen Aussprachekonvention, die sie in den späteren Kapiteln empirisch solide untermauert. *Aussprachekonvention* bezeichnet eine Übereinkunft über die akzeptierten Varianten des Schweizerhochdeutschen. Die Aussprachekonvention führt zu einer Varietät, die homogener ist, als man angesichts der dialektalen Unterschiede in der Schweiz und der vielen verschiedenen Varianten erwarten könnte, die im deutschländischen Deutsch (inklusive Mediendeutsch) als Angebote an die Deutschschweizer SprecherInnen herangetragen werden.

Im dritten Kapitel thematisiert Hove die Aussprachenorm der deutschen Standardsprache. Einer der grossen Vorzüge dieser Arbeit ist der Einbezug der Standardvarietäten Deutschlands und Österreichs als Vergleichsbasis für die deutsche Schweiz. Hier ist ebenfalls positiv zu vermerken, was generell für Hoves Studie gilt: Die Autorin stützt sich auf eine breite Kenntnis der Literatur nicht nur zum Schweizerhochdeutschen, sondern auch zu Fragen der Normierung und der geschichtlichen Entwicklung der Aussprachenormen und -konventionen in Deutschland und der Schweiz. Auf diesem Hintergrund plädiert sie für eine tolerante Aussprachenorm, welche nationale Varietäten umfasst. In Kapitel 3.1.4 diskutiert Hove die Kriterien zur Auswahl der Varianten für die Norm. Sie erwähnt das Kriterium des Sprachgebrauchs (wie häufig ist eine bestimmte Variante) und das Kriterium der Verständlichkeit einer Variante. Es wäre zu überlegen, ob nicht auch ein soziolinguistisch-qualitatives Kriterium herbeigezogen werden könnte: Was bedeutet eine bestimmte Variante für die betroffene

Gruppe von SprecherInnen. Warum wird sie von vielen SprecherInnen gemieden oder besonders häufig verwendet?

Das umfangreichste Kapitel von Hoves Arbeit ist der Darstellung des Schweizerhochdeutschen gewidmet. Bevor Hoves Ergebnisse referiert werden, sollen Fragen der Erhebungsmethoden und der Korpora diskutiert werden.

Erhebungsmethoden und Korpora

Hove hat zwei Gruppen von DeutschschweizerInnen befragt: 31 Personen, die eine Kurzgeschichte vorlasen (Korpus A), und 28 Personen, die in verschiedenen Kleingruppendiskussionen Hochdeutsch sprachen (Korpus B). Diese Daten wurden phonetisch transkribiert. Die SprecherInnen von Korpus A stammen aus verschiedenen Dialektgebieten der deutschen Schweiz. Es handelt sich mehrheitlich um jüngere Personen zwischen 25 und 36 Jahren. Nur 5 Personen sind über 50 Jahre alt. Alle Gewährspersonen haben mindestens das Gymnasium oder das Lehrerseminar besucht. Beim Korpus B handelt es sich um Gesprächstranskriptionen von MaturandInnen aus dem Zürcher Oberland. Gesamthaft kann man sagen, dass Hoves Untersuchung vor allem die Aussprache des Hochdeutschen von jungen und gebildeten Personen zum Thema hat. Hove erhebt dementsprechend auch nirgends den Anspruch auf Repräsentativität, im Gegenteil: Verschiedentlich weist sie darauf hin, dass in anderen Bevölkerungsschichten bestimmte Varianten möglicherweise anders verteilt sein könnten. Mit den beiden Situationen *Vorlesen* (Korpus A) und *Gruppendiskussion* (Korpus B) wurden schliesslich zwei verschiedene Grade der Formalität berücksichtigt.

Die Unterschiede zwischen den bei-

den Korpora betreffen also den Ausgangsdialekt (A: verschiedene Dialekte, B: Zürcher Dialekt), das Alter (A: 25 bis 36 Jahre, 5 Personen über 50; B: 17 bis 20 Jahre) und die Formalität der Erhebungssituation (A: eher formell; B: eher informell). Nach diesem Exkurs nun auszugsweise zu den Ergebnissen:

Wie sprechen Deutsch-schweizerInnen Hochdeutsch?

Entgegen der deutschländischen Aussprachenorm werden Hoch- und Mittelzungenvokale im Schweizerhochdeutschen tendenziell auch geschlossen ausgesprochen, also etwa [oft] statt [Of̥t]. Interessanterweise geschieht dies auch bei SprecherInnen mit Dialekten, die offene Kurzvokale kennen. Hove interpretiert dieses Phänomen sehr plausibel als einen Hinweis (unter vielen anderen) auf die Existenz der schweizerhochdeutschen Aussprachekonvention.

Am Beispiel der kurzen Hoch- und Mittelzungenvokale lassen sich verschiedene Vorzüge von Hoves Untersuchung verdeutlichen: Die Kapitel zu allen Variablen sind gleich aufgebaut. Zuerst werden mit Bezug auf die gängigen Normenwerke der deutschen Standardaussprache die Varianten der hochdeutschen Norm dargestellt. Dieser Norm werden die Verhältnisse in den deutschschweizerischen Dialekten entgegengesetzt. Als Hauptteil folgt die Präsentation und Diskussion der betroffenen Varianten in den Korpora. Zum Schluss der Kapitel werden jeweils Ergebnisse von anderen Untersuchungen zum Schweizerhochdeutschen und zur Aussprache des Standarddeutschen in Deutschland bzw. Österreich präsentiert. Positiv hervorzuheben ist die breite Perspektive, die sich so eröffnet. Allerdings steht diese Vielfalt von Resultaten meist unkommentiert nebeneinander, so dass man Mühe hat, sie in ein Gesamtbild einzuordnen.

Andere Bereiche, in denen sich das Schweizerhochdeutsche in der Aus-

sprache vom deutschländischen Standard unterscheidet, sind (auszugsweise) folgende:

- Bei den Diphthongen finden sich tendenziell andere Vokalqualitäten als in der deutschländischen Norm: Der Diphthong <eu> beispielsweise wird im Schweizerhochdeutschen statt [øø] oder ähnlichen Varianten oft als [oê] oder ähnlich realisiert.
- Der *a* Laut wird je nach Dialekt weiter hinten oder vorne artikuliert als im deutschländischen Standard.
- Intervokalische Konsonanten werden nach betontem Kurzvokal im Schweizerhochdeutschen oft als Geminaten realisiert: Im Wort *Zimmer* ist das *m* im Schweizerhochdeutschen gegenüber dem deutschländischen Standard deutlich gelängt.
- Der Ich-Laut wird korrekt ausgesprochen, der Ach-Laut tendenziell zum Ich-Laut hin verschoben, so dass seine kratzende Qualität verloren geht.
- Die Auslautverhärtung von *b*, *d* und *g* findet kaum statt.
- <e> im Auslaut wird tendenziell offener als im deutschländischen Standard realisiert.

Faktoren, die das Schweizerhochdeutsche beeinflussen

In Kapitel 6 diskutiert Hove die Faktoren, die das Schweizerhochdeutsche beeinflussen. Von den sprachlichen Einflüssen seien hier aus Platzgründen nur zwei genannt: Der Dialekt als Quelle von Transfer und Interferenz, wobei einschränkend betont wird, dass man zwischen Interferenzen und Ausprägungen der Aussprachekonvention unterscheiden muss: Wie oben bereits dargelegt, werden viele nicht-deutschländische Varianten verwendet, die nicht auf den Ausgangsdialekt zurückgehen, die also der schweizerhochdeutschen Aussprachenorm angepasst sind. Als zweiten wichtigen Einfluss nennt Hove die deutschländische Aussprachenorm und das Mediendeutsche.

Über die aussersprachlichen Einflüsse kann Hove tendenziell nur wenig Gesichertes aussagen, weil die beiden Korpora sich nicht nur im Formalitätsgrad unterscheiden, sondern auch in anderen Variablen, besonders im Alter und im Ausgangsdialekt. Was das *Alter* betrifft, so befinden sich nur gerade 5 Personen über fünfzig Jahre in der Stichprobe A, was die Aussagekraft der Resultate mindert. Für die Variablen *Bildungsgrad* und *Schicht* fehlt eine bildungsferne Kontrollgruppe, so dass auch hier nur unsystematische Beobachtungen möglich sind. Schliesslich behandelt Hove noch den Einfluss von Einstellungen auf die Aussprache des Schweizerhochdeutschen. In diesem Bereich hat sie die Gewährspersonen systematisch befragt. Allerdings stellten sich die Einstellungen als so komplexe Größen heraus, dass sie durch die Erhebungsmethode nicht valide bestimmt werden konnten. Hinzu kommt, dass der Zusammenhang zwischen Einstellung und beobachtbarem Verhalten nicht als direkt bezeichnet werden kann. Diese Verhältnisse dürften dafür verantwortlich sein, dass keine Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und der Aussprache des Schweizerhochdeutschen zu beobachten waren.

Vorschläge für eine schweizerische Aussprachenorm

Interessante Zusammenhänge zeigen sich hingegen zwischen den verschiedenen Aussprachevariablen. So korrelieren z.B. typisch mediendeutsche Varianten (geschlossenes langes *e* für offenes langes *e*, vokalisiertes *r*) teilweise signifikant miteinander, so dass die Vorstellung einer homogenen, am Deutsch der Medien orientierten Subvarietät des Schweizerhochdeutschen plausibel erscheint.

Aus ihren Daten leitet Hove Vorschläge für eine schweizerische Aussprachenorm ab, wobei für sie die Grundsätze gelten, dass eine aufzunehmende Variante mindestens eine Auftretens-

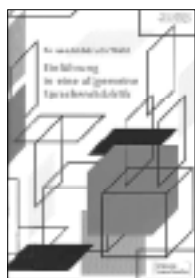
häufigkeit von 30% aufweisen muss und dass sie phonetisch den anderen Varianten der betreffenden Variable ähnlich sein soll. Daraus ergibt sich eine Anzahl von Deutschschweizer Varianten, welche u.a. die oben aufgeführte Liste umfasst. Nicht aufgenommen aufgrund des mangelnden Vorkommens ist etwa die Aussprache von *k* als Affrikate [kx] oder von *l* in der velarisierten Variante.

Es ist zu hoffen, dass Ingrid Hoves fundierte und detaillierte Untersuchung die Idee einer toleranten Aussprachenorm ein Stück weiter bringen wird. Die Autorin weist aber darauf hin, dass für eine umfassende schweizerische Aussprachenorm weiterführende Abklärungen notwendig sind.

Hansjakob Schneider

Stelle für Forschung und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern.

* **CATHOMAS, R./ CARIGIET, W. (2002): *Einführung in eine allgemeine Sprachendidaktik. Der sprachdidaktische Würfel. Aarau, Sauerländer. ISBN 3-0345-0007-6, 40 S.***



stu. – Mit ihrer *Einführung in die allgemeine Sprachendidaktik* wollen Cathomas & Carigiet Studierenden und PraktikerInnen ein “einfaches, stimmiges und handhabbares

Werkzeug für die Gestaltung ihres Sprachunterrichts” zur Verfügung stellen (Einleitung, S. 2). Der Titel dieses schmalen, aber informativen und nützlichen Heftes ist gleich doppelt motiviert: Einerseits handelt es sich um die Darstellung einer Sprachendidaktik, weil Aspekte des Lernens von Erst- und Fremdsprachen gleichermaßen betroffen sind (z.B. Umgang mit Texten), und anderer-

seits liegt eine *allgemeine Sprachendidaktik* vor, weil allgemeindidaktische Überlegungen einen wichtigen Platz einnehmen (z.B. zur Klärung von Beziehungs-, Inhalts- und Methodikfragen).

Strukturiert ist die *allgemeine Sprachendidaktik* durch das Modell eines Würfels. Der sprachdidaktische Würfel umfasst die Dimensionen Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben), Sprachebenen (Texte und Lexikon; Wort- und Satzstruktur; Phonematik, Prosodie, Pragmatik) und Sprachfelder (Grade der Kontexteinbettung resp. -reduktion und der Komplexität/Anforderung). “Benutzen” (befragen) lässt sich der Würfel mit Hilfe der acht didaktischen Grundfragen (wer? was?...). – Besonders akzentuiert werden in dieser Einführung kommunikative und pragmatische Kompetenzen.

Zu den Verdiensten des Büchleins gehört es, dass die theoretischen Überlegungen, die mehrheitlich auch aus anderen Quellen bekannt sind, durch eine Vielzahl von Visualisierungen überschaubar und durch Beispiele und Checklisten für die Praxis nutzbar gemacht werden.

PORTMANN-TSELIKAS, P. R./ SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg., 2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck et al., StudienVerlag. ISBN 3-7065-1785-X, 260 S.



stu. – Textkompetenz, verstanden als “Fähigkeit, textuell gefasste Information zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren” (Vorwort, S. 9.),

spielt in jedem Sprachunterricht eine wesentliche Rolle. Zunächst einmal, im herkömmlichen Sinn, beim Lesen

und Schreiben einzelner Texte mit ihren jeweils spezifischen Charakteristika. Dann aber auch im Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, mit bestimmten Typen von Texten und letztlich mit Texten generell umzugehen.

In den 11 Beiträgen dieses Bandes, die den Umgang mit Texten in ganz verschiedenen Sprachlersituationen und bei sehr unterschiedlichen Zielgruppen behandeln, wird dieser zweite Aspekt von Textkompetenz und damit die kognitive Basis aller textbezogener Aktivitäten in den Vordergrund gerückt. Diese Akzentuierung trägt zunächst zu einer wichtigen Klarstellung bei: Textkompetenz basiert zwar auf Sprachkenntnissen, lässt sich aber nicht darauf reduzieren und ist mehr als angehäuftes Wissen über sprachliche Mittel. Besonders deutliche Beispiele dafür kennt man aus dem L1-Erwerb: Das Schreiben eines Textes bereitet oft auch dann grosse Schwierigkeiten, wenn sprachliche Fehler nicht (mehr) das Problem sind. Beim Fremdsprachenlernen dagegen sind diese textbezogenen Schwierigkeiten oft nur schwer zu erkennen, weil hier sprachliche Fehler in den meisten Fällen *auch* eine Rolle spielen. Für eine gezielte Förderung von Schreibfertigkeiten z.B. wäre es entsprechend wichtig, sich der verschiedenen Arten von Problemen bewusst zu sein, mit denen Fremdsprachenlernende bei der Textproduktion konfrontiert sein können.

Charakteristisch für diesen Band ist nicht nur ein erweitertes Konzept von Textkompetenz, sondern auch ein weiter Textbegriff. Das bedeutet: Auch Texte wie *Vorträge* oder *Alltags-erzählungen* oder – für den Unterricht von besonderer Bedeutung – *Instruktionen* und *Unterrichtsgespräche*, die in der Regel mündlich realisiert werden, sind ein Thema. Diese Perspektive auf Texte macht deutlich, dass nicht wenige der typischerweise mündlich realisierten Texte Eigenschaften aufweisen, die man sonst eher der Schrift-

lichkeit zurechnet. Im Wissen darum, dass auch scheinbar einfache, mündlich realisierte Texte Merkmale “konzeptueller Schriftlichkeit” tragen können, lässt sich dann beispielsweise auch besser abschätzen, wie hoch die mit dem Verstehen eines mündlichen Textes einhergehenden Anforderungen sein können.

Insgesamt ein interessantes und anregendes Buch für Unterrichtende aller Stufen, weil es die Aufmerksamkeit auf bisher noch zu wenig beachtete Aspekte von Schriftlichkeit lenkt und dabei die Relevanz einer Textkompetenz für das Unterrichtsgeschehen ebenso zeigt wie für den Lernerfolg.

***MELDE, W. / RADDATZ, V. (Hrsg., 2002): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht, Teil 1: Offene Formen und Frühbeginn*. Frankfurt/Main et al., Lang (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 9). ISBN 3-631-39482-9, 129 S.**



Der Band versammelt 12 Aufsätze zu den Themenkomplexen “Offene Lehr- und Lernformen” und “Frühbeginn Fremdsprachen”, die vor dem Hintergrund veränderter Prämissen (konstruktivistisches Lernen statt instruktivistischer Unterricht) diskutiert werden. Die Beiträge beziehen sich auf Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch als Fremdsprachen. Abgedeckt wird insgesamt ein breites Spektrum fremdsprachendidaktischer Standorte (Hochschule, Schule, Fort- und Weiterbildung, zweite Ausbildungsphase).

Teils kritisch erörtert, teils modellhaft und teils auf empirischer Basis dargestellt werden sprach-, literatur- und kulturdidaktische Aspekte des Rahmenthemas ebenso wie die Umsetzung

kognitiver, affektiver und prozeduraler Lernziele im Hinblick auf Jahrgang und Schultypus. Weitere Schwerpunkte bilden die Sozialformen des Lernens und der Einsatz traditioneller und neuer Medien. – Als Spezifika einer schülerorientierten Fremdsprachendidaktik erweisen sich *Prozessualität, Ganzheitlichkeit, Authentizität und Handlungsbezug*.

***KRÜCK, B. / LOESER, K. (Hrsg., 2002): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht, Teil 2: Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt/Main et al., Lang (=Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Bd. 14). ISBN 3-631-39483-7, 195 S.**

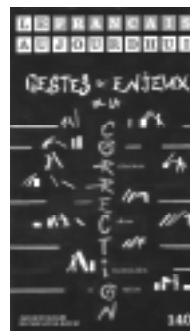


Die Erziehung zu Mehrsprachigkeit und interkultureller Handlungsfähigkeit für Europa ist eine aktuelle Aufgabe für Schulpolitik, Schule und Hochschule. Dieser

Band versammelt elf Aufsätze, die diesem Anliegen dienen. Sie beziehen sich auf ein breites Spektrum von Schulformen (von der Grundschule über das Gymnasium bis zur Hochschule) und auf verschiedene europäische Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch als Fremdsprachen).

Das (nicht neue) Konzept “Fremdsprache als Arbeitssprache” verweist auf die Ausdehnung des Fremdsprachengebrauchs auf den Fachunterricht, in dem eine Fremdsprache als Medium der Aneignung fachlicher Inhalte fungiert. Mit diesem Konzept verbunden ist die Erwartung, dass die Lernenden eine qualitativ andere Sprach- und Kulturkompetenz erlangen, die ihnen den Zugang zum europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt erheblich erleichtern soll.

* Le français aujourd’hui



Ce numéro 140 de “Le français aujourd’hui” est consacré à la correction, et plus précisément aux gestes et aux enjeux de la correction. Parmi les contributions:

- La correction: notion et pratiques

(Patrick Chardenet)

- Evaluer des compétences en langue (Roberte Tomassone)
- Les nouveaux genres scolaires: de quelques débats et mutations (Jeanne-Antide Huynh)

* Interdialogos 2/02



“Language awareness” e educazione multiculturale: questo è il tema del numero 2/02 di Interdialogos. Due le ragioni addotte per la scelta di questo tema: da un lato la

pubblicazione sotto il nome EOLE (Education et Ouvertures aux Langues à l’Ecole) di una raccolta di materiali per la scuola dell’infanzia e la scuola elementare e dall’altro lato l’avvio del progetto JALING (Janua linguorum: la porta delle lingue), la ramificazione svizzera di un progetto europeo dedicato allo sviluppo di attività di sensibilizzazione alle lingue nella scuola elementare. I contributi, redatti da autori attivi tanto nella ricerca quanto nella pratica, prestano particolare attenzione alla dimensione culturale. Da rilevare contributi sul ruolo della sensibilizzazione linguistica nella formazione degli insegnanti e sui risultati del progetto europeo Socrates-Evlang.

* Trait d'union 39



Mit diesem Bulletin bietet ch Jugendaustausch eine umfassende Übersicht über die verschiedenen Aktivitäten und v.a., anhand von wertvollen Erfahrungsberichten,

über eine ganze Reihe von verwirklichten Austauschprojekten. Besondere Erwähnung verdient das Vorwort zum Thema Kommunikationskompetenzen. Zu beziehen bei: ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit, Postfach 358, CH-4502 Solothurn. Homepage: www.echanges.ch

Sustauschgesuche Demandes d'échanges Richieste di scambio

Siehe /voir/ vedi www.echanges.ch



“Cercare l'Altro, incontrarlo, comprenderlo... questa è la sfida posta

dalla realtà multiculturale in cui viviamo.” Così Mario Annoni, direttore della pubblica educazione del Canton Berna riassume lo spirito che ha animato exchange.02, il progetto che, nell'ambito della Expo02, ha permesso a quasi 5500 allievi e 521 insegnanti di incontrarsi e vivere momenti umanamente e culturalmente significativi. La presente pubblicazione è una piacevole sintesi che contiene testimonianze e una valutazione delle opinioni dei partecipanti. Ad es. il 97% degli insegnanti che hanno partecipato ritiene opportuno che vengano organizzati ulteriori progetti di scambi scolastici. Strano e in un certo senso preoccupante è per contro il fatto che solo pochissimi insegnanti

giovani (di età inferiore ai 30 anni) abbia partecipato all'esperienza.

È disponibile presso:
www.cdep.ch

Der Verlag FRAUS - ein Fremdsprachenverlag aus der Tschechischen Republik



Das Verlagsprofil

Der Verlag Fraus in Pilsen in der Tschechischen Republik wurde 1991 gegründet. Er ist hauptsächlich im Bereich Fremdsprachen tätig und editiert Materialien für den Unterricht sowie Wörterbücher. Für die Sprachen Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch, Italienisch und Russisch gibt er für alle Schultypen Lehrwerkreihen und Begleitmaterial heraus, wie Grammatiken, Bücher zu Konversationsthemen und Landeskunde, literarische Texte, Kopiervorlagen, Landkarten.

Als Autoren für seine Editionen konnte der Verlag Fraus namhafte tschechische Fachleute auf den Gebieten der Pädagogik und der Fremdsprachenvermittlung gewinnen.

Der Verlag beschäftigt zur Zeit mehr als 50 Mitarbeiter und gibt jährlich etwa 50 eigene Titel heraus. Neben der eigenen Editionstätigkeit vertreibt er Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht und Wörterbücher ausländischer Verlagspartner wie Cornelsen, Duden, Langenscheidt, Hueber, Oxford, Cambridge, Hachette und Edelsa.

Das Projekt “Berufsorientierter DaF-Unterricht”

(Reihe “einFach gut”, Serie “Kommunikation im Beruf”)

In Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut gibt der Verlag Fraus eine dreibändige Lehrbuchreihe für den Fremdsprachenunterricht an den berufsorientierten Schulen heraus. “einFach gut”, der Titel dieser Reihe, steht auch für den Deutschunterricht mit diesem Lehrwerk.

Das Autorenteam unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich hat ein völlig neuartiges Lehrbuch entwickelt, das von Anfang an die berufssprachlichen Aspekte der Fremdsprache Deutsch berücksichtigt. Die Zielgruppe sind Jugendliche ab 15 Jahren, die sich auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereiten und über keine oder nur geringe Grundkenntnisse verfügen. Das Buch kann an Schulen unterschiedlichen Typs eingesetzt werden und beruht auf der kommunikativen Unterrichtsmethode, die die Lerner progressiv und schnell zu einer einfachen Verständigung in deutscher Sprache führt. Es schließt nach Europäischem Referenzrahmen mit dem Niveau B1 ab.

Für Lerner mit guten Grundkenntnissen (Niveau B1) ist eine weitere fünfbandige Serie mit dem Titel “**Kommunikation im Beruf**” in Vorbereitung. Jeder Band ist einem Berufsfeld gewidmet und sein Schwerpunkt wird auf dem Erwerb und der Vervollständigung des Fachwortschatzes liegen. Im Vordergrund steht die kommunikative Übung in typischen beruflichen Situationen. Geplant sind die Lehrbücher für die Bereiche Medizin und Soziales, Tourismus, Landwirtschaft, Industrie und Technik sowie Wirtschaft und Verwaltung.

Diese Lehrbuchserie ist auch für die Verwendung in anderen Ländern vorgesehen.

Weitere Informationen zu diesem Projekt auf den Internetseiten der Goethe Institute sowie bei

www.fraus.cz/www.fraus.com

Neues Forschungsprogramm des Schweizerischen Nationalfond (SNF)

Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz

Der Bundesrat hat kürzlich über die Lancierung von drei neuen Nationalen Forschungsprogrammen (NFP) entschieden. Mit einem Budget von insgesamt Fr. 33 Millionen sollen während der kommenden fünf Jahre neben den Themen "Nachhaltige Siedlungs- und Infrastrukturerneuerung" und "Muskuloskeletale Gesundheit – Chronischer Schmerz" auch "Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz" wissenschaftlich untersucht werden.

Ausgangspunkt und Forschungsthemen: Ausgangspunkt des NFP ist die „Vielsprachigkeit“ in der Schweiz. Forschungsthemen sind u.a.: - Verfassungs- u. völkerrechtliche Vorgaben für die Sprachenpolitik von Bund und Kantonen; - Existenz, Erwerb und Bedeutung von Sprachkompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten; - Sprache bzw. Sprachen als identitätsstiftendes Element in Kultur, Gesellschaft und Politik; - Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Verwirklichung einer erfolgreichen Sprachenpolitik.

Ziele: Das NFP soll die wissenschaftlichen Grundlagen für die Formulierung einer zukünftigen Sprachenpolitik bereitstellen, die sowohl das Verständnis zwischen den Sprachregionen als auch die Nutzung von Sprachkompetenzen in verschiedenen Kontexten (Gesellschaft, Arbeitswelt etc.) stärkt.

Finanzrahmen: Fr. 8 Mio.

Auskünfte:

Dr. Claudine Dolt, Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Tel. 031/322 78 38
Homepage: www.sfn.ch

Das Goethe-Institut Inter Nationes informiert
In der Reihe der Fernstudieneinheiten erscheint im Herbst 2003:

C. Dauvilliers und D. Lévy-Hillerich:
Im Deutschunterricht spielen
München: Langenscheidt
ISBN3-468-49646-X

Zielsetzung eines Buches über Spiele im Fremdsprachenunterricht sollte eine ausgewogene Darstellung von Lernen und Spielen sein. Die Fernstudieneinheit stellt dazu praxisorientierte Überlegungen an und gibt wertvolle Anregungen und eine Vielfalt von Spielen.



Formation des enseignantes et enseignants dans les hautes écoles: qu'advient-il des anciens diplômés d'enseignement?

Désormais, les titulaires d'un diplôme d'enseignement obtenu avant la réforme de la formation des enseignants (création des hautes écoles pédagogiques) auront également un diplôme reconnu dans toute la Suisse. Les anciens diplômés d'enseignement ne seront toutefois pas convertis en diplômes de haute école.

Grâce à la création des hautes écoles pédagogiques, la formation de tous les enseignants et enseignantes s'effectuera dorénavant au niveau haute école. Le diplôme d'enseignement devient de ce fait un diplôme de haute école (spécialisée) et sa validité s'étend à l'ensemble du territoire helvétique dès le moment où la filière HEP concernée est reconnue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Reconnaissance à l'échelon national, mais pas conversion en diplôme de haute école

La nouvelle réglementation a aussi des conséquences pour les titulaires d'anciens diplômes d'enseignement: leur diplôme cantonal est considéré comme *automatiquement reconnu* à l'échelon national dès le moment où les nouveaux diplômes HEP de leur canton ont été reconnus par le Comité de la CDIP. La libre circulation totale – c'est-à-dire la possibilité d'exercer dans tous les cantons – est ainsi également assurée aux titulaires d'anciens diplômes d'enseignement, diplômes obtenus dans les établissements de formation précédents.

En revanche, les diplômes délivrés avant la réforme HEP ne deviennent pas des diplômes HEP ou des diplômes HES.

[...]

Autres informations

Des indications détaillées figurent dans la notice explicative *Reconnaissance à l'échelon national des diplômes d'enseignement et des diplômes d'enseignement spécialisé, de logopédie et de psychomotricité*, notice que l'on peut trouver sur le site de la CDIP: www.cdip.ch

Domaines d'activité Reconnaissance des diplômes Reconnaissance à l'échelon national des diplômes d'enseignement.



Journée Scientifique du 23 mai 2003
Pari X Nanterre

**Quand les pratiques scolaires interrogent
les théories et modèles de l'écriture**

L'objectif de la journée est de développer une réflexion critique sur les utilisations par l'école des différentes théories de l'écriture – entendue comme activité de production d'écrits – qui ont été retenues, explicitement ou non, dans les programmes d'enseignement. Le questionnement touche également le recours à ces théories et leur aptitude à rendre compte des pratiques d'écriture. Les principaux courants théoriques examinés seront la linguistique textuelle et les théories des genres et des discours, la génétique textuelle, la psychologie cognitive. La part théorique et pratique prise par les nouvelles technologies de l'écriture à l'école fait aussi l'objet du questionnement.

La didactique de l'écriture occupe une double position. Elle n'est pas définie d'emblée ici, en tant qu'une discipline universitaire parmi les autres: sa place au croisement des théories, des modèles et des pratiques de l'écriture, la met en position de critique. Mais sa capacité à produire concepts, théories et modèles de l'écriture - avec les théories évoquées ci-dessus, sans elles, ou avec d'autres- est au centre du débat.

L'inscription, gratuite, est recommandée. Des attestations de présence pourront être délivrées.

Inscriptions et informations:

Jacques Anis

jacques.anis@u-paris10.fr

Université Paris X Nanterre, UFR LLPhi, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex

Journée de formation romande

Culture et imaginaire: les contes à l'école

mercredi 14 mai 2003

Université de Genève - Bâtiment de Battelle - 9, rte de Drize, 1227 Carouge

Des conférences, des ateliers, des contes ponctueront cette manifestation dans le but de sensibiliser à la complexité de ce genre et de donner quelques outils pédagogiques.

Informations et inscriptions:

Christiane Perregaux, Bd du Pont-d'Arve 40, 1205 Genève

Courriel: Carole.Deschoux@pse.inige.ch

Tagung

Mehrsprachige Hochschulen: Praxis und Standards

Congrès

**Universités et Hautes Ecoles plurilingues:
pratiques et standards**

Congress

**Multilingual Universities and Colleges:
Practice and Standards**

19/20 septembre 2003 - Université de Fribourg

Informations et inscriptions: www.unifr.ch/cerle/msu



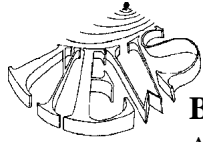
Assemblée annuelle de l'APEPS et colloque
Les langues minoritaires et majoritaires dans l'enseignement bilingue

Jahresversammlung und Kolloquium der ARGEFMUS
Mehrheit- und Minderheitensprachen im zweisprachigen Unterricht

Assemblea annuale dell'APEPS e colloquio
Le lingue minoritarie e maggioritarie nell'insegnamento bilingue

Samedan, 26/27 septembre 2003

Informations et inscriptions: www.plurilingua.ch



Bloc Notes

Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Dans ce numéro, une fois n'est pas coutume, les Actualités linguistiques se présenteront sous une forme différente. D'une part, elles porteront non pas sur des événements diversifiés, puisés ci et là, mais sur deux "événements législatifs" en cours:

- *la décision du Canton de Zurich de confirmer l'introduction de l'anglais à partir de la deuxième classe primaire;*
- *les décisions prises par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, rendues publiques sous la forme de Déclarations à la suite de sa séance du 3 avril 2003, et plus particulièrement celles qui concernent la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande.*
- *l'élaboration de la nouvelle Constitution fribourgeoise et, plus particulièrement, les discussions qui ont lieu dans ce cadre à propos des langues.*

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.



Zürich: Frühenglisch ohne Zweifel – Suisse romande: Frühdeutsch ohne Zögern.

Spannende oder angespannte Sprachenpolitik?

Nachdem die schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) die Wahl der Erstfremdsprache in der Primarschule den regionalen Konferenzen delegiert hat, und nachdem das angestrebte Gesamtsprachenkonzept nie eine verbindliche Bedeutung erlangt hat, steht nun allen Regionen Tür und Tor für Entscheidungen offen, die partikulären Interessen gehorchen und jegliche Möglichkeit, kurzfristig eine schweizerische Sprachenpolitik einzuleiten zunichte machen. Das Gegenteil scheint offensichtlich einzutreten, denn Koordination ist im Moment kein nationales Anliegen mehr. Dies unbedacht jener, die meinen, eine solche Koordination sei sinnvoller über Standards zu erreichen, also durch die Verschiebung des Problems von der politisch-kulturellen auf die technische Ebene. Dazu gehören sowohl realitätsfremde Optimisten, die die Realisierbarkeit und die Wirkung von Standards überschätzen, aber auch jene, die damit eine implizite Legitimation des Englischentscheids erhoffen.

So hatte kürzlich der Zürcher Bildungsrat offensichtlich keine Bedenken mehr, den Entscheid zur flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts ab Schuljahr 2005/06 mit Beginn in der zweiten Primarschulklasse zu bestätigen. Ausgehend von einem unter der Leitung von Otto Stern erstellten Gutachten, welches allerdings nicht primär das Frühenglisch, sondern allgemein den Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule thematisiert, wurden die entsprechenden Änderungen in der Lektionentafel vorgenommen. Zu bemerken ist, dass in der 2. Klasse die Begegnung mit Sprachen im Vordergrund steht und erst in der Dritten ein auf Englisch gezielter Unterricht beginnt.

Wenn man bedenkt, dass sich beinahe gleichzeitig die Erziehungskonferenz der Suisse romande (siehe nebenstehender Beitrag von J.-F. de Pietro) deutlich für eine Nationalsprache als Erstfremdsprache und zwar Deutsch ausgesprochen hat und dass die NWEDK in eine ähnliche Richtung strebt – und dies obzwar Zürich zu dieser Konferenz gehört –, dann wird klar, dass die Spannungen in der schweizerischen Sprachenlandschaft kaum abnehmen werden. Ob dies ein gutes Omen für die bevorstehende parlamentarische Debatte zum neuen Sprachengesetz sein kann, sei dahin gestellt.

Gianni Ghisla



La Déclaration de la CIIP/SR+Ti relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande

Cette Déclaration s'inscrit dans un ensemble de processus institutionnels initiés ces dernières années tant au niveau suisse qu'au niveau des différentes régions qui la composent.

Du point de vue de la politique nationale, elle doit être lue en effet en relation au *Concept pour l'enseignement des langues* et aux (non-)décisions arrêtées par la CDIP, en relation aussi aux débats et décisions qui ont été prises dans le canton de Zurich d'une part (priorité accordée à l'enseignement de l'anglais), dans la Suisse nord-ouest d'autre part (priorité à l'enseignement du français). Dans ce contexte, ce qui ressort avec force, c'est d'abord la priorité clairement attribuée à l'enseignement de l'allemand - qui devra débiter en 3ème *au plus tard*, avec la possibilité d'aménager auparavant des occasions de contact avec cette langue, notamment sous forme de modules d'immersion. Mais l'anglais occupe également une place importante: il sera désormais enseigné à tous les élèves à partir de la

7ème année; et “une étude sérieuse sur les conditions à réunir et les moyens à mettre en oeuvre” est envisagée dans la perspective d’un avancement de cet enseignement en 5ème. Enfin, l’italien n’est pas oublié et est pris en compte selon deux modalités: des modules de type *éveil aux langues*, pour tous les élèves du secondaire, d’une part, un enseignement optionnel, dès la 7ème, que les cantons devront “s’efforcer” d’offrir, d’autre part.

Ce qui frappe également, c’est une volonté manifeste d’inscrire cette politique dans le cadre défini par le Concept général et par les recommandations du Conseil de l’Europe. Ainsi, les objectifs sont définis selon les niveaux du *Cadre européen commun de référence*; l’évaluation s’appuiera entre autres sur le *portfolio européen*, en favorisant une approche positive de l’apprentissage qui accorde “davantage d’importance aux acquis et aux progrès des élèves qu’à leurs difficultés”; un “accent fort” est mis sur un apprentissage intégré à des contenus scolaires et doit être concrétisé par des démarches d’enseignement bilingue et par une “pédagogie des contacts”.

Du point de vue de la politique régionale, il faut souligner que cette Déclaration prend place dans un projet plus vaste incluant d’une part une *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l’Ecole publique* - qui explicite les missions d’éducation et d’instruction de l’école en termes de connaissances, de compétences et de valeurs sociales -, et d’autre part une réécriture globale du *Plan d’études cadre romand* (PECARO) portant sur l’ensemble des disciplines. Dans ce contexte, et en liaison avec les résultats de l’enquête PISA, on relèvera la réaffirmation de “la primauté de l’enseignement du français” qui n’est plus défini comme langue *maternelle*, mais comme “langue véhiculaire et de culture ainsi que langue d’intégration”. On relèvera également

- la mention explicite des “langues anciennes” qui, en particulier sous

la forme de modules de type “éveil aux langues”, doivent participer de la formation linguistique et culturelle de *tous* les élèves;

- la volonté d’une politique mieux coordonnée des langues, qui trouve sa concrétisation dans un *curriculum intégré* définissant la place et le rôle de chaque langue enseignée par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux, et précisant les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages; l’enseignement de l’allemand, par exemple, devra également être pensé “en tant que préparation à l’apprentissage d’autres langues (...) par la mise en place de stratégies et de techniques d’apprentissage”;
- la prise en compte, à des fins diverses (langues anciennes, italien... et, surtout, contribution à une didactique intégrée), des démarches d’éveil aux langues.

Cette *Déclaration relative à la politique de l’enseignement des langues* représente indéniablement un engagement important de la Suisse romande dans le domaine de l’enseignement des langues, dans une perspective résolument ouverte et plurilingue. On notera toutefois que le traitement réservé aux “langues de la migration” ne nous paraît pas encore satisfaisant: certes, ces langues sont mentionnées, car elles ont “leur place dans le cadre d’une approche coordonnée de l’enseignement /apprentissage des langues”, mais cela reste bien abstrait et on aurait dû sur ce point aller bien plus loin: quelle reconnaissance de ces langues au niveau de l’évaluation? quelle implication pour les élèves qui ne sont pas eux-mêmes de migrants?... On peut craindre ainsi que, comme pour le Concept général, les langues de la migration ne figurent finalement que dans les énoncés de (bonnes) intentions mais qu’ils disparaissent lorsqu’il s’agit de passer aux applications! (J.-F. de Pietro)



Langues et constitution: bilan intermédiaire des travaux concernant la future Charte fribourgeoise

La situation dans le canton de Fribourg

Le Canton de Fribourg, bilingue depuis son intégration dans la Confédération helvétique en 1481, avec sa capitale, bilingue elle aussi depuis sa fondation en 1157, est en train de se doter d’une nouvelle constitution, celle de 1857 étant quelque peu désuète. Selon le vœu du peuple souverain, c’est une assemblée constituante – et non une commission du Grand Conseil - qui va élaborer cette charte d’ici 2004. Contrairement au Grand Conseil, l’Assemblée constituante bénéficie d’ailleurs d’une traduction simultanée lors de ses séances.

La constitution actuelle traite la question des langues dans ses articles 21 et 61. L’ancien art. 21 stipulait que “les lois, décrets et arrêtés devront être publiés dans les langues française et allemande. Le texte français est déclaré être le texte original”, et l’art. 61 exige que “la majorité tant des membres que des suppléants du Tribunal cantonal doit posséder la connaissance des langues française et allemande”. Vu son libellé jugé discriminant, l’art. 21 a été révisé en 1990; il a aujourd’hui la teneur suivante: “¹Le français et l’allemand sont les langues officielles. Leur utilisation est réglée dans le respect du principe de la territorialité. ²L’Etat favorise la compréhension entre les deux communautés linguistiques”. De tous les cantons plurilingues, c’est le canton de Fribourg qui tient le plus au principe de territorialité.

Les travaux de la Constituante

Un des premiers défis de Constituante consistait à gérer la composition linguistique de la Commission thématique 1, chargée des principes fondamentaux, des relations extérieures, du

La définition du problème

Traditionnellement, on analyse le vaste domaine de recherche interdisciplinaire sur le plurilinguisme et le contact des langues sous plusieurs angles d'attaque: on distingue le plurilinguisme individuel, sociétal, institutionnel et la communication plurilingue. Si la politique – ou l'aménagement – linguistique est en relation directe avec le plurilinguisme sociétal et institutionnel, elle a aussi des répercussions sur le plurilinguisme individuel et la communication en général. Comme le plurilinguisme institutionnel protège plutôt l'unilinguisme des citoyennes et citoyens que le multilinguisme ambiant, il est donc souvent assorti de mesures de promotion et de médiation, afin de garantir les échanges et la compréhension entre les communautés.

Le premier pilier de l'architecture de la politique linguistique d'une entité plurilingue se trouve sans doute dans sa constitution; l'édifice est par ailleurs complété par d'autres mesures, notamment la législation, les règlements et nombre de règles non écrites et non explicites. Les constitutions cantonales ont une fonction subsidiaire: la Constitution fédérale prime et elle comble d'éventuelles lacunes constitutionnelles. Sous l'effet de la globalisation du droit, des standards internationaux sont aussi en train de déployer leurs effets, tels que la Charte européenne des langues régionales et minoritaires et la Déclaration universelle des droits linguistiques.

préambule et des langues. Par le hasard des choses, cette commission s'est retrouvée avec une majorité de Suisses-alsaciens, la proposition de veiller à la composition linguistique des huit commissions ayant été refusée par la plénum qui élaborait le règlement de la Constituante. Cette représentation linguistique a par la suite été critiquée à maintes reprises, en particulier par la presse francophone. Une fois les esprits calmés, la commission a débuté ses travaux qu'elle a achevés fin 2001 en présentant, pour le domaine linguistique, 14 thèses plus une thèse de minorité. Ces thèses portent sur des concepts bien connus, tels que la liberté de la langue, les langues cantonales et officielles, le principe de territorialité, les langues d'enseignement. En relation avec le principe de territorialité, la commission proposait d'utiliser un libellé proche de l'art. 70 de la Constitution fédérale, alors que la proposition de minorité demandait de maintenir la teneur de l'actuel art. 21 et de le compléter par des mesures de protection des minorités. Ces thèses ont été débattues au plénum en lecture 0. Durant ces débats, la notion de langues cantonales a disparu, la liberté de la langue a été maintenue, y compris

pour les contacts avec une autorité dont la compétence s'étend à l'ensemble du canton (principe de personnalité), ainsi que la liberté de choisir la langue d'enseignement dans les cercles scolaires situés près de la frontière linguistique et le maintien de la composition linguistique des communes selon l'art. 70 de la Constitution fédérale. Puis, les thèses retenues ont été traduites en articles et traitées en lecture 1. Durant cette lecture, les articles sur le bilinguisme (art. 6) et les langues officielles (art. 7) ont été remodelés. L'art. 6, al. 1 "Le canton de Fribourg et la capitale sont bilingues" a été modifié en "Le bilinguisme est un élément essentiel de l'identité du canton et de sa capitale", jugé moins contraignant, et l'art. 7 al. 2 consacre désormais l'ancien art. 21 sur la territorialité en plus du libellé de la Constitution fédérale! Le choix de la langue d'enseignement (art. 71 al. 1) a été abandonné. Dans les buts de l'Etat et dans le préambule, on fait référence à la diversité culturelle, malgré l'opacité du terme, sans qu'il n'y ait l'adjonction de "linguistique".

Une large consultation...

Avec la procédure de consultation lancée au mois d'avril et qui va durer

jusqu'au 11 juillet 2003, une autre étape importante est amorcée. Ainsi, les communes, les membres du Grand Conseil, l'administration cantonale, les associations, les citoyennes et citoyens pourront donner leur avis concernant leur future Charte. Pour les articles linguistiques, quatre articles sont soumis à l'appréciation de la communauté fribourgeoise; l'art. 7 sur les langues officielles, pièce maîtresse des dispositions linguistiques, est assorti de deux propositions minoritaires. Le dialogue est aussi engagé par le biais du "Forum" du site Internet de la Constituante qui, pour l'instant, a recueilli une seule remarque pour le domaine des langues: "En matière de bilinguisme, au lieu de donner des droits à tout le monde, ne devrait-on pas plutôt dire à chacun qu'il a un devoir de s'intéresser à l'autre communauté linguistique?"

... avant les décisions

Le sort des langues a subi déjà moult rebondissements. Les réponses des organismes et personnes consultés vont enrichir les débats des commissions, la deuxième lecture, agendée pour l'automne 2003, ainsi que la troisième et dernière lecture en janvier 2004, avant que le projet ne soit soumis au peuple fribourgeois le 16 mai 2004. Mais la question des langues n'est qu'un défi parmi d'autres, comme par exemple la question des structures territoriales, le droit de vote et d'éligibilité des personnes étrangères et les relations Eglise-Etat.

Références

Charte européenne des langues régionales et minoritaires. Série des traités européens, no 148, Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1992.
Constituante/Verfassungsrat: www.etatfr.ch/constituante
Universal Declaration of Linguistic Rights, Barcelona 1996.

Claudine Brohy

constituante (Groupe citoyen), membre de la Commission 1 (principes fondamentaux, relations extérieures, préambule, langues), membre de la Commission de rédaction.

Vorschau 2003 - Programmazione 2003

- 2/2003 Die andere Sprachen in der Schweiz / Les autres langues en Suisse
3/2003 Die Grammatik im Fremdsprachenunterricht / La grammaire dans l'enseignement des L2
4/2003 Die Ausbildung der Sprachlehrkräfte in der Schweiz / La formation des enseignants de langues en Suisse

Autori di questo numero

Maria Grazia Amerio Klostermann, Ebenhochgasse 8, A-6800 Feldkirch (mariagrazia@aix.at)
Patricia Chighini, rue J. Musch 23/33, B-4053 Embourg (patricia.chighini@belgacom.net)
Pierre-Félix Delay, 51, av. Eugène-Lance 51, 1212 Grand-Lancy / Genève (pierre-felix.delay@edu.ge.ch)
Annie Fayolle Dietl, route du Mandement 115, 1242 Satigny/GE (a.fayolledietl@vtx.ch)
Mireille Grosjean, pf 9, CH-2416 Les Brenets (mireille.grosjean@rpn.ch)
Michael Koenig, Georg-Förster-Str. 3, Raum 1245, D-34109 Kassel (koenig@uni-kassel.de)
Dorothea Lévy-Hillerich, 39, rue de la Ravinelle, F-54052 Nancy Cedex (dorohillerich@aol.com)
Lucrezia Marti, 32, rue de Graman, 1241 Puplinge/Genf (lucrezia.marti@edu.ge.ch)
Alberto Moccetti, viale Cassarate 6a, 6900 Lugano (alberto.moccetti@freesurf.ch)
Simona Pekarek Doehler, Rom.Sem.UNI Basel - Stapfelberg 9, 4051 Basel (Simona.Pekarek@unibas.ch)
Hannelore Pistorius, 18, ch. Colladon, 1209 Genève (hannelore.pistorius@bluewin.ch)
Mario Rinvoluceri, Pilgrims, Orchard Street, Canterbury, CT2 8BF, UK (Mario@hltmag.co.uk)
Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22, 9050 Appenzell (rucorner@swissonline.ch)
Rolf Schärer, Gottlieb Binder-Strasse 45, 8802 Kilchberg (info@rolfschaerer.ch)
Danièle Stalder, 3, rue Manoir, 1208 Genève (dan.stalder@bluewin.ch)
Elisabeth Zurbriggen, 37, chemin des Voirets, 1228 Plan-les-Ouates (potomac@compuserve.com)

Errata corrige: nell'ultimo numero abbiamo scritto sbagliato il nome di **Ineke van de Craats**. Ce ne scusiamo.

Immagini

L'arte del gioco o il gioco nell'arte.

Homepage: www.babylonia-ti.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione per mail.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

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

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

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.

Si ringraziano il Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino e l'Ufficio Federale della Cultura.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo
6949 Comano (coordinazione)
Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)
Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149
2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)
Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona (Il racconto)
Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18
1209 Genève
Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22
9050 Appenzell
Daniel Stotz, ZHW, St.Georgenplatz 2
8401 Winterthur
Thomas Studer, Schnydersweg 9
1794 Salvenach
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a
6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)
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** (Lettori e Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **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
Homepage: www.babylonia-ti.ch
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/2003:

1300 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- 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

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963
Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401142•Fax 0041/91/8401144
e-mail: idea@idea-ti.ch