

La lezione di grammatica rivisitata
La leçon de grammaire revisitée
Grammatik: ein altes neues Thema
La lecziun da grammatica revedida
The grammar lesson revisited

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed emprendre linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

2|2014



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



BABYLONIA

La leçon de grammaire revisitée
Grammatik: ein altes neues Thema
La lezione di grammatica rivisitata
La lezziun da grammatica revedida
The Grammar lesson revisited

Responsabili di redazione per il tema
Ingo Thonhauser & Brigitte Gerber

Con contributi di

Jean-Claude Beacco | Paris
Ecaterina Bulea Bronckart | Genève
Jean-François de Pietro | Neuchâtel
Rod Ellis | Auckland / Shanghai
Pascaline Faure | Paris
Claire Forel | Genève
Jörg-U. Keßler | Ludwigsburg & **Anke Lenzing** | Paderborn
Edith Kreutner | Bristol
David Newby | Bergen
Kevin Noiroux & Germain Simons | Liège
Daniel Stotz | Zürich & **Mirjam Egli Cuenat** | St. Gallen
Rainer E. Wicke | Odenthal

Con un inserto didattico di

Martina Zimmermann, Anna Häfliger & Vere Schofield | Luzern
(mit Studierenden der PH Luzern)

Login

www.babylonia.ch

Username: babylonia@idea-ti.ch

Password: [gram_revi_214flc](#)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XXII/2014

Russian in the post-Soviet sphere or: why some languages are more equal than others

Recent events in Ukraine have once again shown the need to recognize language minorities, highlighting the deficits of post-Soviet nation building and the simplified image of local Russian speakers as politically backward impersonations of a failed empire. The initiative adopted by the Ukrainian parliament to repeal the official status of Russian and other local minority languages in regions with at least ten percent of speakers in February this year came as no surprise, yet it contributed to the disintegration of the country and the alienation of the Russian-speaking population. Although policymakers in Kiev realized that this was no smart move at all and did not implement it, it shows the conflicting nature of the equation of national languages and cultural identity in societies that are in fact multilingual. Multilingualism and Russian in particular did not come by chance to most former Soviet Republics and those who speak it often do so because they or their ancestors migrated from other parts of the former USSR.

Other nation states face similar challenges. Especially the Baltic Republics, which as member states of the European Union have to do more to integrate their Russian-speaking minorities and recognize them as part of their civil societies. It is true that as speakers of a lingua franca they often lacked incentive to learn local languages, but we also know that at no time in the history of the Soviet Union were either Estonian, Latvian nor Lithuanian endangered, rendering a presumed language shift from those local languages towards Russian largely a myth propagated by some Eastern European linguists. A first step in the right direction for them and the post-Soviet sphere in general would be to protect and promote all languages and speakers' rights to use their first language in all societal domains.

Russian language and culture in the Baltic Republics and the post-Soviet sphere as a whole are not expressions of political occupation

and suppression and some might argue they have never been. Instead, they have to be acknowledged as integral parts of local identity constructions. It cannot be in the interest of a democratic Europe if large cities and regions in Estonia or Latvia are predominantly Russian-speaking, yet local policies effectively disadvantage those speakers for reasons solely grounded in past memories of oppression that easily turn into national chauvinism and show rather odd tendencies towards the revision of history. This is true not only for Estonia, Latvia and Lithuania, but also for Moldova and Ukraine. Holding up the ideal of the monolingual nation state as the cornerstone of national identity and pride inevitably alienates large shares of the population, denies speakers' rights in education and political representation, misses out on economic opportunities and allows for excuses for political involvement by outside actors.

*Post-Doktorand am Institut für Mehrsprachigkeit an der Universität Fribourg, wo er zum Medizintourismus in die Schweiz forscht. Seine Arbeit konzentriert sich ausserdem auf soziolinguistische Aspekte der Mehrsprachigkeit in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion.



One of the many brand new busses in Transnistria, with the words в будущее вместе с Россией, "In the future together with Russia".

| | |
|----------------------|---|
| 4 | Editoriale |
| Tema | La lezione di grammatica rivisitata La leçon de grammaire revisitée Grammatik: ein altes neues Thema La lecziun da grammatica revedida The Grammar lesson revisited |
| 6 | Introduction Einleitung Ingo Thonhauser & Grigitte Gerber |
| 10 | Grammar Teaching for Language Learning Rod Ellis |
| 16 | Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre? Jean-Claude Beacco |
| 23 | Harmonising the teaching and learning of grammar: a Cognitive+Communicative approach David Newby |
| 30 | * “Do you have two cloud?” The Role of Grammar in the Primary EFL Classroom Jörg-U. Keßler & Anke Lenzing |
| 36 | Quels repères pour l’enseignement grammatical? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande Ecaterina Bulea Bronckart |
| 41 | Qu’en est-il de la terminologie grammaticale dans l’enseignement des langues? Jean-François de Pietro |
| 47 | Die grammatikalischen Mittel zum sprachlichen Ausdruck: Wie setzen wir sie in einen kompetenzorientierten Rahmen ein? Daniel Stotz & Mirjam Egli Cuenat |
| 55 | Production écrite en langue étrangère, feedback correctif et révision assistée: une étude de cas Kevin Simons & Germain Noiroux |
| 62 | Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektierenden Grammatiklernen Edith Kreutner |
| 66 | Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdspracheunterricht Rainer E. Wicke |
| 72 | Pour une approche plurielle de la grammaire Claire Forel |
| 77 | Les <i>hormodaux</i> ou l’enseignement de la grammaire anglaise par la métaphore Pascaline Faure |
| Il Racconto 82 | Regard Giovanni Dotoli |
| Finestra al mondo 84 | Sind Tschechische Schüler am Deutschunterricht (noch) interessiert? Hana Andrášová |
| Attualità 88 | Italiano e romancio in Svizzera – Talian e rumantsch en Svizra |
| Bloc Notes 90 | L'angolo delle recensioni |
| 93 | Informazioni |
| 95 | Agenda |
| 96 | Programma, autori, impressum |

La vicinanza tra la prima lingua e la seconda lingua da imparare è un fattore importante per il successo nell'apprendimento. Una persona di madrelingua francese impara l'italiano con maggiore facilità rispetto, per esempio, al tedesco; e se qualcuno che parla una lingua europea vuole imparare il cinese, ha bisogno di molto più tempo per raggiungere un livello paragonabile a una lingua più vicina alla sua.

È piuttosto strano il fatto che la vicinanza, o la distanza, linguistica – in francese si parla di *distance linguistique*, in inglese di *language distance* – spesso non viene presa in considerazione nella politica linguistica in ambito educativo. Viene dato per scontato che i livelli di padronanza che possono essere raggiunti sono uguali, che si tratta di una lingua della stessa famiglia linguistica o di una lingua più distante. Gli allievi della Svizzera tedesca hanno bisogno di meno tempo per raggiungere un determinato livello in inglese che in francese. Gli allievi ticinesi devono impegnarsi maggiormente per raggiungere un certo livello in tedesco rispetto ai loro colleghi svizzero-tedeschi tedesca per lo stesso livello in inglese.

Certo, altri fattori sono anche da prendere in considerazione, come la motivazione o l'*exposure* – vale a dire in che misura gli allievi sono esposti alla lingua seconda al di fuori della scuola. Esistono studi sul tempo d'apprendimento necessario per persone di varie lingue materne per raggiungere un determinato livello in una lingua seconda, ma non sono tanti e anche difficili da condurre a causa della quantità e variabilità dei fattori di cui tenere conto. Erwin Tschirner, in *Babylonia 2/2005*, cita delle ricerche americane sul tempo di apprendimento necessario a persone con varie lingue materne per raggiungere un certo livello in inglese. Sarebbe dunque auspicabile raccogliere più dati empirici per prendere decisioni curriculari: magari si potrebbe così rispondere alla domanda se non sarebbe opportuno, nella Svizzera tedesca, dedicare meno ore all'apprendimento dell'inglese e più tempo a quello delle lingue "difficili". È veramente necessario dedicare tante ore per l'apprendimento dell'inglese in Svizzera? E non sarebbe più proficuo utilizzare questo tempo per le lingue nazionali che sono più distanti o più impegnative da imparare, o lingue alle quali l'accesso è più difficile fuori dalla scuola? Un insegnamento che prende in considerazione anche la promozione dell'autonomia degli allievi e che mette l'accento sull'"imparare ad imparare" dovrebbe riuscire a creare le condizioni per lo sviluppo autonomo delle competenze linguistiche, per esempio grazie ad una sufficiente "esposizione" e motivazione.

Nella discussione sulle lingue nella scuola elementare o nelle scuole professionali della Svizzera tedesca viene spesso detto che gli allievi sono sovraccaricati con l'apprendimento del francese, la lingua più difficile, mentre non lo sono dall'inglese, la lingua più vicina. Non sarebbe auspicabile dedicare più tempo alla lingua più difficile?

G. S.

Die Sprachverwandtschaft zwischen der Erstsprache und der zu lernenden Zweitsprache spielt eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg. Italienisch ist für Personen mit französischer Muttersprache leichter zu lernen als Deutsch. Und wenn jemand, der eine europäische Sprache spricht, Chinesisch lernen möchte, braucht er/sie viel mehr Zeit, um ein mit einer verwandten Sprache vergleichbareres Niveau zu erreichen.

Umso erstaunlicher ist es, dass die Sprachverwandtschaft oder der Abstand zwischen zwei Sprachen, – auf Französisch spricht man auch von *distance linguistique*, und auf Englisch von *language distance* – in der Bildungspolitik oft weniger Beachtung findet. Man geht davon aus, dass die gleichen Beherrschungsniveaus erreicht werden können, ob es sich nun um eine Sprache aus der gleichen Sprachfamilie handelt oder eine aus einer entfernteren. Lernende in der Deutschschweiz, die Englisch lernen, benötigen weniger Zeit, um ein bestimmtes Niveau in dieser Sprache zu erreichen als wenn sie Französisch lernen. Tessiner Schülerinnen und Schüler haben viel mehr Mühe das gleiche Niveau in Deutsch zu erreichen als Deutschsprechenden Lernenden, die in der Deutschschweiz Englisch lernen. Tessiner Schülerinnen und Schüler haben viel mehr Mühe in Deutsch auf das Niveau zu gelangen, das ihre Deutschschweizer Kolleginnen und Kollegen in Englisch erreichen. Sicher spielen auch Faktoren wie Motivation oder das Mass an „*exposure*“, eine grosse Rolle. Es gibt Studien über die Lernzeit, die Lernende verschiedener Muttersprachen benötigen, um eine bestimmte Niveaustufe zu erreichen, aber diese sind, wahrscheinlich aufgrund der komplizierten variablen Faktoren, recht selten. In *Babylonia 2/2005* hat Erwin Tschirner die amerikanischen Forschungen über die Lernzeit, die Personen unterschiedlichen Muttersprachen benötigen um Englisch zu lernen, erwähnt. Als Grundlage für curriculare Entscheidungen wäre es wünschenswert mehr empirische Daten zu sammeln. So könnte vielleicht die Frage beantwortet werden, ob man für das Lernen von Englisch nicht mit weniger Stunden auszukommen wäre, und dies zu Gunsten von anderen, „schwierigeren“ Sprachen (wie Französisch).

Braucht man wirklich so viele Jahre schulischen Unterricht, um eine Sprache wie Englisch in der Schweiz ordentlich zu lernen, und könnte man die Zeit nicht besser für die „schwierigeren“ Nationalsprachen einsetzen, welche die Lernenden sich nicht so leicht ausserhalb der Schule aneignen können? Ein Unterricht, der auch die Entwicklung der Lernerautonomie und das Lernen lernen betont, sollte eigentlich die Lernenden dazu befähigen, sich mit genügend „*exposure*“ und Motivation selbständig weitere Sprachkenntnisse anzueignen.

In der Diskussion über Sprachen auf der Primarstufe oder in den Berufsschulen in der Deutschschweiz betont man, dass Schülerinnen und Schüler von Französisch, der schwierigeren Sprache, überfordert sind, eher als von Englisch, der verwandteren Sprache. Wäre die Konsequenz, der schwierigeren Sprache mehr Zeit zu widmen, nicht eine Überlegung wert?

G. S.

La proximité entre la langue maternelle et la langue seconde, celle à apprendre, est un facteur important pour le succès de l'apprentissage de cette dernière. Un-e apprenant-e de langue maternelle française apprendra probablement plus facilement l'italien que, par exemple, l'allemand; et si une personne parlant une langue européenne veut apprendre le chinois, elle aura besoin de bien plus de temps pour atteindre un même niveau que dans une autre langue plus proche.

Il est plutôt étonnant de constater que la proximité, ou la «distance linguistique», n'est pas souvent prise en considération dans les politiques linguistiques en milieu éducatif. Il *va de soi* que les niveaux de langue qui peuvent être atteints sont les mêmes, qu'il s'agisse d'une langue de la même famille linguistique ou d'une langue plus distante. Les élèves suisses-allemands ont besoin de moins de temps pour atteindre un même niveau en anglais qu'en français. Au Tessin, les élèves doivent fournir un plus grand effort pour atteindre un certain niveau en allemand, par rapport à leurs collègues de langue maternelle (suisse-)allemande pour atteindre le même niveau en anglais.

Certes, d'autres facteurs sont à considérer, comme par exemple la motivation ou l'*exposure* – l'exposition linguistique à laquelle sont confrontés les élèves hors de l'école. Il existe des études quant au temps d'apprentissage d'une langue seconde nécessaire à des personnes de différentes langues maternelles; cependant, ces études ne sont ni nombreuses ni faciles à conduire, étant donné la quantité et la variabilité des facteurs à prendre en compte. Erwin Tschirner, dans le numéro 2/2005 de *Babylonia*, citait des recherches américaines sur le temps d'apprentissage nécessaire à des personnes de différentes langues maternelles pour atteindre un même niveau en anglais. Il serait donc souhaitable de récolter davantage de données empiriques dans le but de prendre des décisions quant au curriculum: on pourrait peut-être ainsi établir s'il est opportun – ou non –, en Suisse allemande, de dédier moins d'heures à l'apprentissage de l'anglais et davantage à celui des langues plus distantes et dites «difficiles».

Est-il vraiment nécessaire de dédier autant d'heures à l'apprentissage de l'anglais en Suisse? Ne serait-il pas plus profitable d'utiliser ce temps pour les langues nationales qui sont plus distantes, qui demandent plus d'efforts d'apprentissage, ou dont l'accès est moins aisé en dehors du cadre scolaire? Un enseignement qui prend en considération la promotion de l'autonomie des élèves et qui met l'accent sur la nécessité d'«apprendre à apprendre» devrait réussir à créer les conditions pour le développement autonome des compétences linguistiques, par exemple grâce à une motivation et une exposition linguistique suffisantes.

Dans la discussion sur les langues à l'école primaire ou dans les écoles professionnelles de Suisse-allemande, on entend souvent dire que les élèves sont surchargés par l'apprentissage du français, la langue la plus difficile, alors qu'ils ne seraient pas surchargés par l'anglais, la langue la plus proche. Ne serait-il pas donc souhaitable de dédier plus de temps à la langue la plus distante?

G. S.

La parentella linguistica tranter l'emprima lingua e la segunda lingua instruidas en scola gioga ina rolla decisiva per il success d'emprender. Persunas da lingua materna franzosa emperdan pli facilmain talian che tudestg. E sch'insatgi che discurra ina lingua europeica vul emprender chinais, dovra el/ella dapli temp per cuntanscher in nivel cumparegliabel cun ina lingua parentada.

Tant pli surprendent èsi, che la parentella linguistica u la distanza tranter duas linguas, – en franzos discurr'ins era da *distance linguistique* ed en anglais da *language distance* – vegn savens resguardada pli pauc en la politica da furmazion. Ins parta da l'idea ch'igl è pussaivel da cuntanscher ils medems nivels da cumpetenza, ch'i sa tractia d'ina lingua da la medema famiglia da linguas u d'ina famiglia pli lontana. Persunas da la Svizra tudestga dovran damain temp per cuntanscher in tschert nivel en anglais ch'en franzos. Scolaras e scolars tessinois han bler dapli fadia da cuntanscher il medem nivel en tudestg che uffants da lingua tudestga che emperdan anglais en Svizra tudestga. Scolaras e scolars tessinois han bler dapli fadia d'arrivar en tudestg al nivel che lur collegas da la Svizra tudestga cuntanschan en anglais.

Segir e franc giogan era facturs sco la motivazion u la misura d'«*exposure*» ina gronda rolla. I dat studis davart il temp d'emprender che persunas da differentas linguas maternas dovran per cuntanscher in tschert nivel en ina lingua, ma quels èn, probablmain pervia dals facturs variabels cumpitgads, detg rars. En *Babylonia* 2/2005 ha Erwin Tschirner menziunà il temp che persunas da differentas linguas maternas dovran per emprender anglais. Sco basa per decisiuns curricularas fissi giavischabel da rimnar ulteriuras datas empiricas. Uschia pudess ins forsa responder a la dumonda, sch'i na fiss betg pussaivel d'impunder damain lecziuns per emprender anglais, e quai en favur dad autras linguas pli «difficilas» (sco il franzos).

Dovr'ins propi tants onns d'instrucziun scolastica per emprender endretg ina lingua sco l'anglais en Svizra, e na pudess ins betg impunder meglier il temp per emprender las linguas naziunalas pli «difficilas», ch'ils emprendiders na pon betg s'appropriar uschè facilmain ordaifer la scola? In'instrucziun che considerescha era il svilup da l'autonomia dals scolars e che metta l'accent sin la necessitad d'emprender, duess atgnamain abilitar ils emprendiders d'acquistar cun avunda «*exposure*» e motivazion a moda autonoma ulteriuras enconuschientschas linguisticas.

En la discussiun davart l'acquisiziun da linguas sin il stgalim primar u en las scolas professiunalas en la Svizra tudestga intunesch'ins che las scolaras ed ils scolars han pli grondas bregias d'emprender franzos, la lingua pli difficila, ch'anglais, la lingua pli parentada. Na stuess ins betg sa dumandar, sch'i na valess la paina da deditgar consequentmain dapli temp a la lingua pli difficila?

G. S.

Einleitung | Introduction

Welche Bedeutung der Grammatik beim Sprachenlernen zukommen soll, ist eine der „Gretchenfragen“ des Fremdsprachenunterrichts: sie beschäftigt Lehrende, Lernende, deren Eltern und natürlich die Sprachlehrforschung – nur in der didaktischen Diskussion spielte die Grammatik in den letzten Jahren eine eher untergeordnete Rolle. Deshalb stellen wir die Grammatik als Lehr- und Lerngegenstand ins Zentrum dieser Nummer und fassen damit das Thema enger als in *Babylonia* 2/2003, in der die „Forderung nach einem erweiterten Grammatikbegriff, der über die Beschreibung morphologischer und syntaktischer Regularitäten [...] hinausreicht“ den gemeinsamen Nenner der Beiträge darstellte.

Die „Handlungs- und Aufgabenorientierung“ hat sich, bestärkt durch die Publikation des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), zum dominanten Paradigma des Fremdsprachenunterrichts entwickelt. Auch wenn in den mit dieser Orientierung verbundenen methodisch-didaktischen Vorschlägen zwar in der Regel von Grammatik als „*focus on form*“ die Rede ist, bleiben die Hinweise zur konkreten Arbeit an grammatischen Phänomenen oft vage und bei manchen Lehrerinnen und Lehrern mag der Eindruck entstehen, dass die Grammatik als Lehr- und Lerngegenstand so gut wie abgeschafft sei. Nun ist aber offensichtlich, dass man nicht kommunizieren kann, ohne sprachliche Strukturen und damit eben „Grammatik“ zu verwenden; wer kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache entwickeln will, kommt nicht ohne Grammatik aus. Bedeutet dies nun, dass wir die gute alte „Grammatikstunde“ (*leçon de grammaire*) doch wieder empfehlen sollten, in der repetitiv Grammatik gedrillt wird, oder hoffen wir einfach, dass sich grammatische Kompetenz bei den Lernenden irgendwie von selbst einstellt? Wir sind der Meinung, dass wir uns nicht zwischen diesen beiden Optionen entscheiden müssen. Es gibt andere didaktische Wege der Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht und die Beiträge in dieser Nummer zeigen dies aus verschiedenen Perspektiven.

Rod Ellis geht in seinem Eröffnungsbeitrag davon aus, dass die Integration grammatischer

L'importance à accorder à la grammaire est une question-clé dans l'enseignement des langues étrangères et préoccupe tant les enseignants, les apprenants et leurs parents, que la recherche. Elle n'occupe cependant qu'une place secondaire dans les débats didactiques de ces dernières années. C'est pourquoi nous plaçons la grammaire, en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, au centre de ce numéro et abordons ainsi le thème de façon plus ciblée que dans le numéro 2/2003 de *Babylonia*, dans lequel le dénominateur commun des contributions résidait dans «la conviction qu'il est indispensable d'élargir la notion de grammaire afin qu'elle dépasse la simple description morphologique et syntaxique [...]». L'approche actionnelle et l'apprentissage basé sur les tâches, renforcés par la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues, sont devenus le paradigme dominant dans l'enseignement des langues étrangères. Si les recommandations méthodologiques et didactiques liées à cette orientation font généralement référence au «*focus on form*», les indications quant au travail concret sur les phénomènes grammaticaux restent souvent vagues, ce qui peut donner l'impression à plus d'un enseignant que la grammaire en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage a pratiquement été abolie. Il est cependant évident que l'on ne peut communiquer sans structures linguistiques, c'est-à-dire sans utiliser de *grammaire*; si l'on veut développer des compétences communicatives dans une langue étrangère, on ne peut se passer d'elle. Cela veut-il dire qu'il faudrait remettre au goût du jour la bonne vieille «leçon de grammaire», dans laquelle on drille la grammaire de façon répétitive? Ou espérons-nous simplement que la compétence grammaticale des apprenants se développera d'une façon ou d'une autre par elle-même? Nous pensons qu'il n'y a pas à trancher entre l'une ou l'autre de ces deux options. Il y a d'autres façons d'envisager le travail grammatical dans l'enseignement des langues étrangères, et les contributions à ce numéro le montrent, sous des perspectives diverses.

Dans la contribution initiale, Rod Ellis part du principe que l'intégration des connaissances

Kenntnisse in produktive Sprachkompetenz ein gradueller, langwieriger Prozess ist und es daher wenig wahrscheinlich ist, dass die traditionelle Grammatikstunde diesen Erwerbsprozess effizient unterstützt („*Thus, there is a mismatch between the generally accepted pedagogical aim of the grammar lesson and what is achievable in terms of acquisition*“). Er stellt zwei didaktische Verfahren vor, die konkret zeigen, wie hilfreich die Unterscheidung zwischen implizitem Wissen, das im kommunikativen Sprachgebrauch mobilisiert wird, und explizitem Wissen, das die Kontrolle der sprachlichen Äusserungen ermöglicht, für den Grammatikunterricht ist: fokussierte kommunikative Aufgaben dienen der Entwicklung impliziten Wissens, während Verfahren des entdeckenden Lernens die Entwicklung expliziter Kenntnisse des sprachlichen Systems fördern. Jörg-U. Keßler und Anke Lenzing gehen davon aus, dass der Erwerb impliziten Wissens durch Sprachgebrauch von entscheidender Bedeutung ist und zeigen am Beispiel des frühen Fremdsprachenunterrichts, dass Erkenntnisse der Forschung zu Spracherwerbssequenzen konkrete Implikationen für den Sprachunterricht haben. Sie argumentieren für einen frühen Sprachunterricht, der diese Erwerbssequenzen respektiert und gleichzeitig anerkennt, dass nicht alle Lernenden diese auf gleiche Weise durchlaufen. Lernende sollen Sprache produktiv verwenden und damit auf implizite Weise ihre Sprachkompetenz ausbauen und Sprachaufmerksamkeit entwickeln.

Auch David Newby geht von Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung aus und stellt die kommunikative Funktion von Grammatik in den Mittelpunkt: „*having grammatical competence means being able to generate ideas and encode them into grammar*“. Sein Modell einer kognitiv-kommunikativen Grammatik führt zu einer veränderten Didaktik der Grammatik, die Lehrer- und Lernerperspektiven zusammenführt, indem Lernende nicht nur als Sprachlerner, sondern auch als Sprachbenutzer gesehen werden. Er schlägt Beurteilungskriterien für Aufgaben und Übungen zur Grammatik vor, die diese theoretische Position für die Unterrichtspraxis konkretisieren.

Aus einer anderen Perspektive beschäftigt sich Jean-Claude Beacco mit den Formen Grammatikunterrichts, indem er zunächst pointiert festhält, dass sich die Frage der Nützlichkeit des Grammatikunterrichts gar nicht wirklich stelle: der Lerngegenstand Grammatik gehöre in der Vorstellung von Lehrenden und Lernenden einfach zum Sprachenlernen und sei damit Teil einer hartnäckigen sozialen Praxis. In seinem Beitrag zeigt er aber, dass gerade die Praxis der Lehrerinnen und Lehrer neue, kreative Formen der Beschreibung und Vermittlung von Grammatik zu Tage bringt, die an lokale, mehrsprachige Sprachlehr- und lernkontexte angepasst sind.

Ecaterina Bulea stellt in ihrer Analyse der aktuellen Basisdokumente für den Grammatikunterricht in der Romandie zunächst die Praxis der Lehrenden in den Mittelpunkt. Sie hebt die „*paradoxe et troublante absence de repères*“ hervor und unterstreicht die Schwierigkeiten, die in den Dokumenten enthaltenen theoretischen Prinzipien umzusetzen. Sie nimmt die historische Entwicklung der Zielsetzungen und didaktischen Prinzipien des Grammatikunterrichts zum Ausgangspunkt und untersucht deren Umsetzung in Lehrwerken.

Jean-François de Pietro stellt sich die Frage, wie sich grammatische Terminologie aus didaktischer Sicht darstellt und diskutiert dies am Beispiel des *Plan d'études Romand* und ausgewählter Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht in der Westschweiz.

grammaticales dans les compétences linguistiques productives est un processus long et progressif, que la leçon de grammaire ne peut vraisemblablement pas favoriser de façon efficace. («*Thus, there is a mismatch between the generally accepted pedagogical aim of the grammar lesson and what is achievable in terms of acquisition*»). Sa présentation de deux démarches didactiques démontre l'utilité pour l'enseignement de la grammaire de différencier les connaissances implicites, mobilisables dans la communication, des connaissances explicites, qui permettent un contrôle des énoncés: les tâches communicatives focalisées permettent le développement de connaissances implicites, alors que les démarches de découverte de la grammaire favorisent le développement de connaissances explicites du système linguistique. C'est cette même distinction que développent Jörg-U. Keßler et Anke Lenzing, mettant en avant l'importance fondamentale d'acquérir des connaissances implicites à travers l'utilisation de la langue. Ils montrent, en s'appuyant sur des exemples issus de l'enseignement précoce des langues, que les connaissances issues de la recherche sur les séquences d'acquisition ont des implications concrètes pour l'enseignement. Ils plaident en faveur de leur prise en compte dans l'enseignement précoce, tout en reconnaissant que les apprenants ne passent pas tous par les divers stades de façon identique. La production devrait être encouragée, afin que les apprenants puissent développer leurs compétences linguistiques et leur attention à la langue d'une manière implicite.

David Newby, partant lui aussi des connaissances de la recherche en acquisition des langues, donne une place centrale à la fonction communicative de la grammaire: «*having grammatical competence means being able to generate ideas and encode them into grammar*». Son modèle de grammaire cognitivo-communicative offre des possibilités de renouvellement de la didactique de la grammaire, en prenant en compte à la fois la perspective de l'enseignant et celle de l'apprenant, qui est à considérer dans ses deux dimensions d'apprenant et d'utilisateur de la langue. Il propose des critères pour évaluer dans quelle mesure ces principes sont concrétisés dans les activités d'enseignement.

C'est par un autre angle que Jean-Claude Beacco aborde les formes de l'enseignement de la grammaire, en faisant tout d'abord remarquer avec pertinence que la question de l'utilité de l'ensei-

Die Handlungs- und Kompetenzorientierung hat neue Anforderungen an die Beschreibung grammatischer Lehr und Lernziele in Lehrplänen hervorgebracht. Daniel Stotz und Mirjam Egli-Cuenat zeigen am Beispiel des Lehrplans der Passepartout Region, wie die Beschreibung grammatischer Mittel mit der Beschreibung funktionaler Sprachkompetenz verknüpft wird und analysieren das Ergebnis kritisch.

Rainer Wicke beginnt seinen Beitrag ebenfalls mit Überlegungen zur Grammatik in gegenwärtigen Rahmenlehrplänen und Curricula und argumentiert dann, dass Lernenden der „Gebrauchswert“ der grammatischen Regeln vor Augen geführt werden muss – dies zeigt er an konkreten didaktischen Beispielen für Deutsch als Fremdsprache.

Edith Kreutner demonstriert an einem Beispiel aus dem universitären Deutschunterricht in England, wie explizite Grammatikarbeit im Rahmen eines Filmprojekts realisiert wurde. Sie zeigt damit, dass explizite Grammatikarbeit nicht mit mechanischem Drill gleichzusetzen ist, ganz im Sinne der Beiträge von Ellis, Wicke und Newby.

Expliziter Grammatikunterricht im Kontext des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts (*LANSAD: Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*) steht im Zentrum des Beitrags von Pascaline Faure. Sie bringt Lernenden grammatische Konzepte näher, indem sie auf innovative Weise Metaphern und terminologische Entlehnungen aus dem jeweiligen Fachdiskurs zur Beschreibung grammatischer Phänomene nutzt.

Kevin Noiroux und Germain Simons interessieren sich ebenfalls dafür, wie Lernende sich die Erklärungen ihrer Lehrer zu eigen machen, und nehmen sich hierfür eine spezifische Form der Grammatikarbeit vor: die schriftliche Korrektur. Im Rahmen einer Fallstudie versuchen sie zu zeigen, welche Formen der Korrektur für Schülerinnen und Schüler hilfreich sind.

Grammatikunterricht ist auch im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern relevant. Claire Forel präsentiert in ihrem Beitrag das Beispiel eines sprachvergleichenden Ansatzes in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern, der die Entwicklung des Bewusstseins für die sprachübergreifende Dimension grammatikalischer Phänomene in den Mittelpunkt stellt.

Der didaktische Beitrag dieser Ausgabe dokumentiert, wie Grammatik in den aufgabenorientierten Sprachunterricht integriert werden kann. Er enthält eine Vielfalt an praxiserprobten Un-

gnement de la grammaire ne se pose pas vraiment: dans les représentations des enseignants et apprenants, l'objet grammaire fait tout simplement partie de l'apprentissage des langues et relève ainsi d'une pratique sociale tenace. Il montre cependant dans sa contribution que de la pratique des enseignantes et enseignants émergent des formes nouvelles et créatives de description et de transmission de la grammaire, formes adaptées aux contextes locaux d'enseignement et d'apprentissage plurilingue.

Ecaterina Bulea place d'emblée son analyse des documents de référence actuels pour l'enseignement de la grammaire en Suisse romande sous l'angle de la pratique effective des enseignants en relevant la « paradoxale et troublante absence de repères » qu'ils ressentent, ainsi que la difficulté à mettre en oeuvre les principes théoriques présents dans les documents qui leur sont destinés. Elle inscrit son examen de ces documents dans une perspective historique d'évolution des finalités et principes didactiques préconisés pour l'enseignement de la grammaire et examine la façon dont ceux-ci sont traduits dans les moyens d'enseignement.

Jean-François de Pietro s'interroge sur la terminologie grammaticale dans une perspective didactique, en s'intéressant lui aussi au Plan d'études romand et aux moyens d'enseignement en Suisse romande.

L'approche actionnelle et par les compétences pose de nouvelles exigences en ce qui concerne la description des objectifs d'enseignement et d'apprentissage dans les plans d'études. Daniel Stotz et Mirjam Egli-Cuenat prennent l'exemple du plan d'études Passepartout et analysent de façon critique comment on y lie la description des éléments grammaticaux à celle des compétences linguistiques fonctionnelles.

Rainer Wicke débute également sa contribution par des considérations sur la grammaire dans les plans d'études et curriculums actuels, pour relever ensuite qu'il est nécessaire de montrer aux apprenants la valeur d'usage des règles de grammaire; il illustre son propos avec des exemples didactiques concrets issus de l'enseignement de l'allemand langue étrangère.

Edith Kreutner démontre à travers un exemple tiré de l'enseignement de l'allemand en Angleterre au niveau universitaire comment un travail explicite sur la grammaire peut-être mené par le biais d'un projet de film. Tout comme Ellis, Newby et Wicke, elle attire l'attention sur le fait que le travail grammatical explicite ne doit pas être confondu avec des exercices mécaniques de drill.

L'enseignement explicite de la grammaire est lui aussi au centre de la contribution de Pascaline Faure, avec le même souci de permettre aux apprenants (ici du secteur LANSAD: Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de s'appropriier le discours grammatical. L'approche originale qu'elle propose fait appel à des métaphores et des emprunts à la terminologie spécifique de leur spécialité pour favoriser la compréhension des concepts grammaticaux.

Kevin Noiroux et Germain Simons s'intéressent eux aussi à la façon dont les apprenants s'approprient l'input de l'enseignant, ici sur la mise en oeuvre de leurs compétences grammaticales, en se penchant sur une forme spécifique du travail autour de la grammaire: le feedback correctif dans la production écrite. Ils cherchent à travers une étude de cas à montrer quelles formes de feedback correctif sont utiles pour les élèves.

terrichtsvorschlägen für Englisch im Primarschulbereich, die zeigen, dass die Arbeit an der Sprache Bestandteil authentischer Lehr- und Lernsituationen sein kann, in denen die Bedürfnisse und Interesse der Lernenden ernst genommen werden.

Der rote Faden der Beiträge dieser Ausgabe ist das Plädoyer für eine Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht, die für Lernende und Lehrende „Sinn“ macht. Dies bedeutet, dass der Lehr- und Lerngegenstand Grammatik kein isoliertes Element, keine lästige Pflicht ist, die eben auch zum Unterricht gehört und bestenfalls „testbare Kenntnisse“ hervorbringt, sondern Teil eines Sprachunterrichts, der kommunikative Kompetenz in Fremdsprachen zum Ziel hat. Um dies zu erreichen, müssen Lehrerinnen und Lehrer über Sprachlernprozesse Bescheid wissen und Lernenden dabei helfen können, Grammatikarbeit als sinnvollen Beitrag zur Entwicklung ihrer Sprachkenntnis und Kommunikationsfähigkeit zu erfahren.

Brigitte Gerber & Ingo Thonhauser

La question de la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la grammaire n'est pas à négliger. Claire Forel présente dans sa contribution l'exemple d'une approche comparative des langues dans la formation des enseignant-e-s de langues étrangères qui met l'accent sur le développement d'une prise de conscience de la dimension interlinguistique des phénomènes grammaticaux.

L'encart didactique de ce numéro propose un exemple de la façon dont on peut intégrer la grammaire dans un enseignement de langues orienté sur les tâches. Il contient toute une série de propositions d'activités d'anglais testées dans la pratique au niveau primaire, activités qui montrent que le travail sur la langue peut être une composante de situations d'enseignement-apprentissage authentiques, dans lesquelles les besoins et les intérêts des apprenants sont clairement pris en compte.

Le double fil rouge des contributions à ce numéro est un plaidoyer pour un travail sur la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères qui fasse sens à la fois pour l'apprenant et l'enseignant. Cet objet d'enseignement et d'apprentissage n'est pas un élément isolé, une corvée faisant quoi qu'il advienne partie de l'enseignement et produisant au mieux des connaissances évaluables; il fait partie intégrante d'un enseignement des langues étrangères qui vise le développement de la compétence de communication. Pour atteindre ce but, les enseignants ont besoin de connaissances sur les processus d'apprentissage en jeu, de sorte à pouvoir aider les apprenants à développer leurs connaissances de la langue et leur capacité à communiquer, dans un travail autour de la grammaire qui fasse sens.

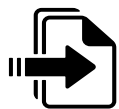


Deux troncs pour une coupole de branches.

Grammar Teaching for Language Learning

Rod Ellis | Auckland/Shanghai

Comment peut-on enseigner la grammaire de façon à ce que les apprenants soient capables d'utiliser ce qu'ils ont appris dans la communication spontanée? Pour répondre à cette question, il faut comprendre la différence entre connaissances implicites et explicites de la grammaire. Les connaissances implicites peuvent être utilisées de façon automatique, alors que les connaissances explicites nécessitent un traitement contrôlé. Si les connaissances explicites peuvent être enseignées de façon directe, les connaissances implicites ne peuvent être apprises que de façon incidente, de par un engagement dans la communication. Le but principal de l'enseignement de la grammaire devrait être de faciliter le développement des connaissances implicites des apprenants. Cependant, l'enseignement des connaissances explicites a également son importance, puisque les apprenants peuvent les utiliser pour assurer la correction de leur production; de plus, elles facilitent l'apprentissage incident de connaissances implicites. Deux approches de l'enseignement de la grammaire sont abordées. L'une vise à aider les apprenants à découvrir par eux-mêmes des règles de grammaire explicites en réalisant des tâches favorisant la prise de conscience. L'autre vise à faciliter l'acquisition de connaissances implicites par le recours à des tâches communicatives élaborées de façon à pousser les apprenants à utiliser certaines structures grammaticales.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 2 et 18

Introduction

For most teachers the aim of a grammar lesson is to enable their students to use the grammatical feature that is the target of a lesson accurately and fluently in communication. However, the full acquisition of a grammatical structure is known to be a slow and gradual process involving weeks and sometimes months. During this process learners pass through a series of transitional stages before finally arriving at a stage where they are able to produce the target structure accurately in communication. For this reason it is doubtful whether a single grammar lesson – or even a series of grammar lessons – will succeed in achieving this aim in many cases. Thus, there is a mismatch between the generally accepted pedagogical aim of the grammar lesson and what is achievable in terms of acquisition. This, to my

mind, is the fundamental issue that needs to be addressed in any discussion of grammar teaching. There are perhaps two principled ways in which the teaching of grammar can take account of how learners acquire grammar. The first is to abandon the aim of teaching grammar for immediate communicative use and replace it with a lesser aim – helping learners to develop metalinguistic understanding of grammatical structures (i.e. explicit knowledge of rules). Such an aim has merit if it can be argued that such knowledge will assist the long-term process of developing the procedural knowledge (i.e. implicit knowledge) that is needed for effective communication. Below I will advance such an argument. The second way is to embed the teaching of grammar into a task-based approach where attention to grammatical form arises naturally out of the attempt to engage in meaning-focused communication. This approach caters to incidental rather than intentional language learning by students and, while it might not ensure that they achieve immediate implicit knowledge of the target form, it can help them progress towards it. I will argue that this approach also has merit.

Implicit and explicit knowledge

The distinction between implicit and explicit knowledge lies at the heart of what I want to say about grammar teaching. I will start, therefore, by briefly explaining how these two types of knowledge differ. Table 1 summarizes the key differences. It should be clear that implicit knowledge is fundamental. Effective use of a second language (L2) for communicative purposes requires access to implicit knowledge. However, explicit knowledge is also of value for those types of language use that do not require “online processing”. For example, learners can make use of explicit knowledge of the 3rd person-s rule (e.g. *he*

travels) to help them edit errors they make in the use of this structure when writing and, to a lesser extent, when speaking. Arguably, then, learners need both types of knowledge. However, implicit knowledge is primary. Implicit knowledge is not teachable; it is only learnable. According to connectionist theories of language implicit knowledge does not consist of rules but is housed in a complex neural network of associations among phrases, chunks, words and bits of words, which is built up gradually through what N. Ellis (1996) has called “sequence learning”. This is largely a subconscious process. Grammar emerges slowly as the associative network is built up through exposure to and usage of the language when learners detect underlying patterns in the countless associations they have internalized. Clearly, from this perspective, you cannot take a grammatical structure like 3rd person-s and teach it so that it immediately enters learners’ implicit knowledge. Learners have to bootstrap their way to implicit knowledge of “rules” such as 3rd person-s by extracting them from the associations they have formed. In contrast, explicit knowledge of grammatical rules is

teachable – in much the same way as declarative facts in any school subject (e.g. mathematical formulae) can be taught. This is probably why explicit grammar teaching has continued to hold sway in foreign language curricula for so long – it accords with how knowledge in other subject areas is taught. Thus, while we can **teach** students explicit knowledge of grammar we can only **facilitate** the process of acquiring implicit knowledge.

Teaching explicit knowledge

In a series of publications (e.g. R. Ellis, 1988; 1993) I have used the term **Consciousness-raising Instruction** to refer to instruction designed to help learners learn explicit rules of grammar. This type of instruction differs from many other types in that it does not include any practice activities. The aim is simply to help learners construct an explicit representation of a grammatical feature. CR instruction can be of the direct or indirect kind. In the former, students are given the rule – either by the teacher explaining it or by referring them to a grammar reference book. In the latter, students are guided to discovering grammatical rules for themselves. It is the indirect approach I want to advocate.

Indirect CR involves the use of CR tasks. A CR task is a pedagogic activity where the learners are (1) provided with L2 data related to a grammatical feature, (2) perform some operation on the data in order (3) to arrive at an explicit understanding of the grammatical rule. Table 2 (on the next page) provides an example of a CR task designed to help students work out why some double object verbs like *give* allow two patterns (e.g. *She gave me the book.*; *She gave the book to me.*) while other verbs like *explain* only allow one pattern (e.g. *She explained the problem to me.*; **She explained me the problem.*). Readers might like to work through this task to see if they can come up with a rule to explain this phenomenon.

Direct and indirect CR have both been found to be effective for teaching explicit knowledge but I want to argue that the indirect approach involving CR tasks has more to recommend it for a number of reasons. First, it involves learners in actively discovering and building their own explicit grammar of the L2 and, for many learners, this may be more motivating than just being told the rules. Second, indirect

Table 1: Implicit and explicit knowledge (from Ellis, 2015)

| Characteristics | Implicit knowledge | Explicit knowledge |
|----------------------|---|---|
| Consciousness | We are not conscious of what we know implicitly; implicit knowledge is only evident in communicative language behaviour. | We have conscious knowledge about the ‘facts’ of language (e.g. the meanings of words and grammatical rules) |
| Accessibility | Implicit knowledge can be accessed effortlessly and rapidly; it is available for automatic processing. | Explicit knowledge requires controlled processing and thus can typically only be accessed slowly and applied with difficulty. |
| Verbalization | Implicit knowledge cannot be verbalized unless it is made explicit; learners cannot tell what they know implicitly. | Explicit knowledge is often verbalizable; learners can report what they know. This calls for knowledge of the meta-language needed to talk about language. |
| Orientation | Implicit knowledge is called upon when learners are oriented towards encoding or decoding the meaning of messages in communication. | Explicit knowledge is called upon when learners are formulating and monitoring sentences to ensure they conform to target language norms or because they lack implicit knowledge. |

Table 2: Example of a CR task

| |
|---|
| <p>A. What is the difference between verbs like <i>give</i> and <i>explain</i>? She gave a book to her father (=grammatical) She gave her father a book (=grammatical) The policeman explained the law to Mary (=grammatical) The policeman explained Mary the law (=ungrammatical).</p> <p>B. Indicate whether the following sentences are grammatical or ungrammatical.</p> <ol style="list-style-type: none">1. They saved Mark a seat.2. His father read Kim a story.3. She donated the hospital some money.4. They suggested Mary a trip on the river.5. They reported the police the accident.6. They threw Mary a party.7. The bank lent Mr. Thatcher some money.8. He indicated Mary the right turning.9. The festival generated the college a lot of money.10. He cooked his girlfriend a cake. <p>C. List the verbs in B that are like <i>give</i> (i.e. permit both sentence patterns) and those that are like <i>explain</i> (i.e. allow only one sentence pattern).</p> <p>D. What is the difference between the verbs in your two lists?</p> |
|---|

CR serves a learner-training function. That is, it helps learners develop the strategies that they need to work out the grammar for themselves. It is also possible that it will also improve their language analytical ability – one of the central components of language aptitude so important for successful learning. Third, a number of studies (e.g. Fotos, 1994; Eckerth, 2008) that have investigated indirect CR have found that it is as effective – and in some cases more effective – than direct CR. Fourth, when CR tasks are performed in pairs or small groups, grammar becomes a topic to talk about and thus the tasks double up as communicative tasks – providing of course that the talk they generate takes place in the L2.

The aim of CR tasks is solely to guide the development of students' explicit knowledge of grammar. There is no pretence, however, that such tasks will result in acquisition of implicit L2 knowledge. But if the tasks are performed through the medium of the L2 it is possible that they will assist in the usage-based development of implicit knowledge in general as learners interact among themselves or with the teacher. One might ask what the use is of just teaching explicit knowledge. I have already pointed out one important use – in monitoring output when conditions allow for this. Armed with the explicit knowledge that verbs like 'explain' do not alternate in the same way as

verbs like *give*, the learner is in a position to self-correct when writing a sentence such as **The policeman explained me the law*. Explicit knowledge is also of value in another way. It is now clear that the processes involved in the acquisition of implicit knowledge involve conscious attention to linguistic form (what Schmidt (2001) called "noticing"). N. Ellis (2005: 340) talks about the "collaborative mind" whereby the implicit and explicit processing systems are "dynamically involved together in every cognitive task and in every learning episode". Thus, while teachers may not be able to direct the way the collaborative mind works, they can assist it by helping learners with the explicit knowledge of grammatical features that can enhance the "noticing" of linguistic forms that is so important for implicit language learning. In particular, explicit knowledge may be needed to help learners acquire those grammatical features (such as 3rd person-s or the use of verbs like *explain*) that are resistant to implicit learning.

Facilitating implicit knowledge

Consciousness-raising instruction is a type of explicit instruction. That is, it **directs** attention to grammatical form and caters to **intentional learning** of a pre-determined grammatical structure. In contrast, implicit grammar instruction **attracts** rather than directs attention to form and caters to the **incidental acquisition** of grammatical structures while learners are primarily focused on meaning. Thus, learners are not told what the grammatical target of the instruction is but instead, through various means, have their attention drawn to it while they are engaged in acts of communication. Implicit grammar instruction has as its goal the development of the procedural ability to deploy grammatical features in communication – in other words, implicit knowledge.

However, as I noted earlier, the acquisition of implicit knowledge is a slow process. It requires massive exposure to the target language. Thus, a single implicit grammar lesson is no more likely to result in target-like implicit grammatical knowledge than a single explicit grammar lesson. Nevertheless, by creating the right conditions, implicit grammar instruction can facilitate the

ongoing development of implicit knowledge. It can push learners forward by consolidating partially acquired knowledge and by instigating the initial acquisition of new grammatical forms. Its purpose is to contribute to the usage-based development of implicit knowledge which must then continue to grow organically through further experiences with the language.

The conditions that implicit grammar instruction seeks to create are as follows:

1. Frequent exposure to the target structure and/or frequent opportunities for learners to attempt production of the target structure.
2. The creation of “real operating conditions”. That is, exposure to and use of the target structure need to occur in a context where the learner is engaged in trying to communicate in order to achieve some outcome other than that of learning the target structure.

3. A periodic focus on the target grammatical form while communication is taking place.

The principal means for achieving this is task-based language teaching (TBLT). In TBLT learners are asked to perform various types of tasks which create contexts for the interactionally authentic use of language.

A “task” is an instructional activity that satisfies four criteria (R. Ellis, 2003): (1) it requires a primary focus on meaning, (2) there is some kind of gap (e.g. an information gap that motivates the learners to communicate), (3) learners use their own linguistic resources (i.e. they are not provided with the language needed to perform the task, and (4) there is a communicative outcome (i.e. not just the display of correct language). Learners’ attention to form can be motivated either by the way the task is designed (e.g. a task

that involves reporting an accident will provide a natural context for the use of the past tense) or by the way the task is implemented (e.g. by means of corrective feedback).

Tasks can be unfocused or focused. Where tasks are intended to facilitate the acquisition of grammar they will need to be focused – that is, they are designed to induce attention to and use of a specific grammatical feature. Such tasks often figure in explicit instruction involving presentation-practice-production (PPP) where they provide a means for the intentional practice of a grammatical feature that has been previously explained to the students. However, in implicit grammar instruction focused tasks serve another purpose. They aim to create contexts for the incidental acquisition of the target feature. Thus, students are not told what the target is. They are encouraged to orientate to the task as a “language user” rather than as a



Le légendaire hêtre de Ponthus, dans la forêt de Paimpont (F).

Grammar teaching will prove most effective if it takes account of how learners learn grammar.

“language learner” so that attention to the target structure arises naturally through the performance of the task.

Focused tasks can be input-based or output-based. In an input-based task learners are presented with L2 input (oral or written) which they need to comprehend in order to achieve the outcome of the task. Thus, an input-based task does not require production on the part of the learner. However, learners are not prevented from speaking and, in fact often do so when they fail to comprehend. Input-based tasks are based on the assumption that learners will pick up new linguistic forms through exposure to the input providing that (1) they are able to comprehend the input and (2) they notice the new forms. Input-based tasks can be used to help students acquire new grammatical structures. Output-based tasks aim to elicit production of the target structure. They are best suited to helping learners obtain greater control of grammatical structures that they have partially acquired but are not yet using with a high level of accuracy.

Shintani & Ellis (2010) used a focused input-based task with a group of six-year old beginner Japanese learners of English. The task was designed to expose the children to exemplars of plural-*s* – an English structure that is difficult for Japanese learners as there is no equivalent structure in their mother tongue. The learners listened to sets of commands, which required them to identify the animal mentioned in each command. They showed their understanding by selecting the correct card from a set of picture cards displayed in front of them and then depositing the correct card in a pocket attached to a frieze of a zoo pinned to the wall of the classroom. Some of the commands contained a singular noun (e.g. *Please take the crocodile to the zoo.*). Other commands contained a plural noun (e.g. *Please take the crocodiles to the zoo.*). Thus, to carry out the task the learners had to distinguish whether the noun was singular or plural. Although this task was input-based, it inevitably led to interaction – initially in the learner’s mother tongue but later in English – as the learners struggled to understand the teacher’s commands. This interaction was crucial as it enabled the teacher to negotiate the meaning of the commands with the learners. Shintani & Ellis reported

that tests showed that all the students had developed the ability to distinguish singular and plural nouns receptively and some had begun to produce plural nouns correctly.

A good example of a focused output-based task is Samuda’s (2001) “Things in Pockets Task”. Table 3 provides a summary of this task and how it was used in a grammar lesson. The task was designed to create a “semantic space” for the use of epistemic modals. However, initially the students failed to use the target structure, opting instead for lexical markers (e.g. *possibly* and *probably*). The teacher attempted to induce the students to use the modal verbs by interweaving the use of them into the interaction during a class discussion. However, the students still failed to use the target structures. The teacher then resorted to a brief direct explanation – for example, “When you’re NOT 100% certain, you can use *must*. OK? Not he *is* a business man but he *must* be a businessman”. At this point, the students began to use the target forms but not always correctly. The teacher responded to their attempts by providing corrective feedback. Samuda was primarily interested in demonstrating how a task-based lesson can facilitate the students’ use of the target form but she also provided evidence from a test that some learning had taken place.

These task-based lessons illustrate two important points about implicit grammar teaching. First, the task needs to create a context for the purposeful and natural use of the target structure (i.e. students must be primarily focused on achieving the outcome of the task).

Table 3: Things in Pocket Task (Samuda, 2001)

| | |
|-------------------------------------|---|
| Task materials | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aim – students asked to guess who they thought the person might be 2. Objects found in a person’s coat pocket. 3. Chart to be completed by the students indicating the degree of probability of the person’s identity (e.g. age, gender, profession) |
| Target grammatical structure | Epistemic modals (e.g. <i>might</i> and <i>must</i>) for expressing degrees of possibility/probability. |
| Stages in the lesson | <ol style="list-style-type: none"> 1. Students work in groups to complete charts. 2. Class discussion of the students’ predictions. 3. Teacher provides brief grammatical explanation of use of epistemic modals. 4. Further class discussion of students’ predictions. |

Second, intervention by the teacher has an important role. This intervention can be unobtrusive as when the teacher negotiates for meaning with the students as in Shintani and Ellis' study. Sometimes, however, it will need to be more obtrusive as when Samuda provided a brief explanation of the grammar point. Feedback is crucial. In Shintani & Ellis, it took the form of the negotiation for meaning when the learners failed to understand a command. In Samuda it took the form of both corrective feedback (e.g. the use of recasts to reformulate learner utterances that did not contain the use of the target structure or where the target structure was used incorrectly) and, at one, point, a brief explicit explanation of the target structure. To a very considerable degree the effectiveness of a focused task depends on the teacher's skill in fostering understanding or production of the target feature.

Conclusion

In this article, I have made the case for two types of grammar teaching – explicit grammar teaching involving consciousness-raising tasks and implicit grammar teaching involving focused tasks. In the case of the former the aim is simply to help learners develop an explicit representation of a grammatical rule. The rationale for such an approach is that it is very difficult to ensure acquisition of implicit knowledge through explicit instruction. Thus the aim should be the lesser goal of developing explicit knowledge. This is of value to learners because they can use it to monitor for accuracy and it also facilitates the long-term processes involved in the acquisition of implicit knowledge. In the case of the latter, the aim is to influence the acquisition of implicit knowledge directly either by drawing attention to the use of a specific grammatical form by means of an input-based task or

creating a context for the meaningful and purposeful use of a specific grammatical form by means of output-based tasks.

These two approaches differ radically from mainstream grammar teaching involving presentation–practice–production (PPP). CR tasks have a much more limited aim – to help learners form an explicit representation of a grammatical rule. Task-based grammar teaching based on focused tasks omits the presentation and practice stages and goes straight to the production stage. It aims to facilitate the development of grammar by drawing attention to form while students are communicating. PPP has been found to help grammar learning but it makes an assumption about the way grammar is learned (i.e. that learners can be led from explicit to implicit knowledge through practice) that is not supported by what we know about an L2 is learned – as many teachers have discovered when they see that even after a well-executed PPP lesson their students still fail to use the target structure accurately in the communicative speech.

Grammar teaching will prove most effective if it takes account of how learners learn grammar. The proposals for teaching grammar I have advocated do not guarantee instant success but they are more clearly compatible with how learners learn. The grammar lesson has the best chance of success if teachers do not to teach grammar but focus instead on facilitating its development.

References

Eckerth, J. (2008). Task-Based Learner Interaction: Investigating Learning Opportunities, Learning Processes, and Learning Outcomes. In: J. Eckerth and S. Siekmann (Eds). *Task-based language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 89–108.

Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91–126.

Ellis, N. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305–52.

Ellis, R. (1988). The Role of Practice in Classroom Language Learning. *AILA Review*, 5, 20–39.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition: 2nd Edition*. Oxford: Oxford University Press.

Fotos, S. (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 323–51.

Samuda, V. (2001). Guiding Relationships between Form and Meaning during Task Performance: The Role of the Teacher. In: M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman, pp. 119–140.

Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson (Ed), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–32.

Shintani, N & Ellis, R. (2010). The Incidental Acquisition of Plural-S by Japanese Children in Comprehension-Based Lessons: A Process-Product Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (4), 607–637.

Rod Ellis

is Distinguished Professor of Applied Language Studies in the University of Auckland, and also Cheung Kong Scholar Chair Professor at Shanghai International Studies University. His published works include numerous articles and books on second language acquisition, language teaching and teacher education, including the *Study of Second Language Acquisition* (OUP). His latest book published in 2013 (with Natsuko Shintani) is *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (Routledge).

Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?

Jean-Claude Beacco | Paris

La dumonda “grammatica ed instrucziun” è adina centrala en la pratica quotidiana nua che las activitads grammaticalas èn anc fitg preschent. I n’è dentant betg simpel da modifitgar praticas bain etablidas nua che dominescha la maniera d’exponer ils scolars e las scolaras ad ina descripziun exteriura già constituida. Il medem vala per ils cuntregns instruids (la descripziun dal franzos) che reproduceschan ina grammatica ordinaria e consensuala, betg problematisada e che na tegna betg quint dals resultats da las retschertgas en la linguistica dal franzos. Questas inerzias pedagogicas n’èn betg sorprendentas, ins ha dentant bregias da las far sviluppar, schizunt en l’emprima scolaziun, vers praticas, sche betg pli efficacias almain pli clerhas. A partir da questa constataziun, propon’ins objectivs modests e proximals sco quels d’empruvar da profiter da la creativitat grammaticala dals scolasts e da las scolaras, che è uschè viva sco lur attachament a la tradiziun. Quella sa basa per gronda part sin lur praticas cuntrastivas spontanhas, sin lur enconuschientscha dal chapital metalinguistic da lur scolaras e scolars (acquistà durant lur grammaticalisaziun en l’emprima lingua/ lingua da scolarisaziun) e sin quella dals sbagls repetitivs e previsibels. Questa expertisa po intimar els a proposer novas descripziuns contextualisadas. Quellas na savessan betg schliar tut ils problems, ma pon almain garantir ina meglra reflexivitat grammaticala.



Plus d’articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 2 et 18

Introduction

Il est assez significatif que le vieux dossier «grammaire et enseignement» soit à nouveau ouvert et ce, de manière presque concomitante et en plusieurs lieux, comme en témoignent par exemple *Enseigner la grammaire* (Bertrand & Schnaffer, 2013), *Langue française* (Beacco, Kamlbach & Suso López, 2014) et, bien entendu, le présent numéro de *Babylonia*. Cette problématique centrale, qui tourne autour des relations entre les descriptions des langues et la contribution de celles-ci aux apprentissages a sans doute été trop longtemps délaissée. Et ces nouvelles «descentes» vers le centre de l’enseignement-apprentissage, en ces temps didactiques sophistiqués de représentations sociales, référentiels de formation des enseignants et éducation plurilingue et interculturelle..., sont presque à considérer comme un acte d’in-

conscience épistémologique, tant ces sujets peuvent sembler rebattus.

Et pourtant, ce nœud de questions n’est pas secondaire. Il est même à considérer comme consubstantiel à l’enseignement des langues non connues. En effet, la capacité d’acquisition des langues réside dans la faculté de langage humaine; un locuteur motivé et exposé de manière conséquente à une langue inconnue dont il a besoin pour ses relations sociales est en mesure de se l’approprier de manière autonome sans enseignement. Mais quand les langues deviennent matière d’enseignement, dans quelque dispositif éducatif que ce soit, elles deviennent des objets disciplinaires. Cette transmutation des langues comme forme de la communication en objet pour l’enseignement/apprentissage passe par des descriptions de ces objets, comme dans les autres matières scolaires. Ce n’est qu’au terme de longues évolutions que la didactique des langues est parvenue à retrouver le chemin des méthodologies naturelles ou sociolinguistiquement vraisemblables. Et encore, les méthodologies actives, par projets ou par tâches, communicatives ou par compétences ne sont pas les plus utilisées. Les activités grammaticales occupent encore et toujours une grande place dans l’enseignement du français comme le démontre facilement, par exemple, un projet éducatif développé en Roumanie¹ où l’essentiel des 500 séquences proposées par les enseignants sont concentrées sur des activités morphosyntaxiques.

La présence d’activités grammaticales dans l’enseignement suscite trois questions qui serviront de cadre à ce texte:

- sont-elles utiles aux apprentissages?
- sont-elles efficaces? Si l’on estime nécessaire de proposer des descriptions des langues aux apprenants, comment gérer les transpositions de telles descriptions de manière à faire passer les apprenants de compétences déclaratives à des

compétences procédurales, ceci comme effets relevant de dynamiques d'émergence (O'Connor, 1994);

- sont-elles adaptées aux apprentissages?

En fait, nous ne chercherons pas vraiment à répondre aux deux premières questions, ou plutôt nous montrerons qu'il n'est pas possible de leur apporter des réponses claires ou universelles, sauf à nous situer au niveau des représentations sociales qu'ont enseignants et apprenants de ces activités, où elles ne sont pas mises en cause. Ce qui fera de la troisième, elle-même susceptible de réponses convenues, une entrée que nous privilégierons pour aller vers des propositions didactiques réalistes et qui concernent les contenus d'enseignement.

L'utilité indiscutée des activités grammaticales pour les apprentissages

La question de l'utilité pour les apprentissages des activités grammaticales est comme superflue, puisque celles-ci sont bien installées dans l'enseignement de certaines langues (comme le français) et qu'on ne voit guère comment en réduire le rôle, tant elles font partie intégrante des cultures professionnelles des enseignants.

On a déjà souvent postulé que celles-ci présentent une certaine forme de pertinence par rapport à l'orthographe, à la production écrite de textes relevant de genres autres qu'ordinaires ou pour amener les apprenants à se construire une approche réflexive et distanciée par rapport aux langues, en fait, pour leur faire prendre conscience de leur propre grammaire intériorisée. Rien de tout ceci ne garantit mécaniquement des bénéfices quant à la quantité ou au rythme d'appropriation des faits de langues. L'on croit en effet savoir que ceux-ci sont tributaires des styles cognitifs d'apprentissage ou des cultures éducatives (Porquier & Py, 2004), ce qui exclut toute «solution» standard ou universelle. De plus, l'efficacité des enseignements, si tant est qu'elle soit définissable en termes objectivés, est à rapporter à un ensemble complexe de facteurs: motivation des apprenants, répertoire de langues de ceux-ci, expérience et capacités pédagogiques de l'enseignant, contexte d'apprentissage... Ce qui rend pratiquement impossible d'identifier la part qui reviendrait aux choix méthodologiques de l'enseignant et, en particulier, au rôle des activités grammaticales.

On sait par ailleurs que certains groupes d'apprenants sont plus enclins que d'autres à accepter, voire à rechercher les activités grammaticales:

- les adultes qui cherchent souvent des apprentissages valorisants, plus «intellectuels» que mécaniques;
- les locuteurs avancés (B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et au-delà) qui ont besoin d'explications plus fines que celles fournies par les descriptions du système dans sa globalité, lesquelles relèvent le plus souvent du lexique-grammaire (par exemple, constructions verbales);
- les locuteurs dont la L1 est très distante de la langue-cible et qui ont tendance à percevoir les «règles» de grammaire comme des points d'appui fiables et mémorisables;
- les locuteurs dont la L1 est proche de langue-cible (par exemple, des hispanophones apprenant l'italien), pour des raisons comparables à celles supra;

- les apprenants qui ont été grammatisés dans leur L1 au début de leur parcours scolaire et qui relèvent de cultures éducatives très métalinguistiques.

Pour ces publics, «faire de la grammaire» est une composante de leur représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue et il convient de faire droit à ces attentes, faute de quoi des malentendus peuvent surgir entre les choix méthodologiques de l'enseignant et les convictions des apprenants. Mais ces dispositions favorables des apprenants pour les activités grammaticales ne suffisent pas à garantir leur utilité.

Si l'on se situe, comme ici, dans une perspective didactique et sociale et non dans un cadre psycholinguistique, il apparaît que la question de l'utilité de la grammaire en classe de langues est soit indécidable soit... inutile, puisque ces activités sont fortement ancrées dans les représentations sociales, dans la plupart des contextes éducatifs. Celles des apprenants mais aussi celles des enseignants: s'ils ne manifestent pas une confiance absolue dans ces activités et bien qu'ils soient le plus souvent conscients qu'elles constituent des facteurs de démotivation, ils ne sont pas facilement disposés à s'en passer: elles garantissent leur légitimité de détenteurs de connaissances, que leur sentiment d'insécurité linguistique (dans la langue-cible), pour les non natifs, peut mettre en péril.

Des interprétations méthodologiques figées des activités grammaticales

On tiendra un raisonnement assez semblable pour la deuxième question, celle de modalités méthodologiques de l'enseignement de la grammaire des langues.

Après H. Portine (1999), on retiendra que les activités de grammaire en classe ont comme fonction de répondre à:

- une fonction normative, surtout pour ce qui concerne la langue de scolarisation, mais les variations sociolinguistiques (entre écrit et oral) ou stylistiques en L2 sont aussi concernées: elle a pour objet de créer une sensibilité à la variation et aux variétés privilégiées pour définir un «bon usage»;
- une fonction structurante, qui concerne la morphosyntaxe telle qu'elle est à l'oeuvre dans le cadre de la phrase verbale simple et dans celui de l'énoncé, moins souvent retenu: elle a pour objet de donner aux apprenants les moyens de construire la grammaticalité et la correction de leurs productions;

- une fonction discursive, qui doit amener les apprenants à gérer les positionnements énonciatifs de manière consciente et de devenir sensibles à la propriété des énoncés par rapport aux genres de discours qu'ils constituent.

Ce programme est peu souvent rempli. Il tend à fonder à la fois des tâches qui ont pour objet la description et l'automatisation mais aussi la réflexion, voire des formes d'introspection destinées à faire émerger le sentiment épilinguistique des apprenants. Et il assure la mise en relation de descriptions de la langue-cible extérieures aux apprenants (dont l'enseignant ou les grammaires pédagogiques de référence sont dépositaires et qui proviennent des descriptions savantes et ou leur formes transposées/pédagogisées) avec la «grammaire intériorisée» (au sens de Besse & Porquier, 1991).

Or, dans les représentations que les enseignants se construisent de la grammaire (Woods, 1996) et probablement dans leurs pratiques, ce sont massivement la fonction normative et la fonction structurante qui sont au centre des activités grammaticales. On accorde une grande attention à l'orthographe grammaticale, à la morphologie, source d'erreurs trop visibles (en particulier à la morphologie verbale, pour ce qui est du français), à la description dans le cadre de la phrase. On privilégie encore les définitions sémantico-notionnelles des catégories (les verbes représentent des actions ou des états) ou les descriptions structurelles/distributionnelles mais sans faire intervenir le sens. Les approches plus énonciatives (comme la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau) sont bloquées par la représentation omniprésente de la «règle» de grammaire, qui ne laisse guère de place aux choix énonciatifs du locuteur. Et les genres de discours, dans leurs dimensions ethno-linguistiques, sont absents ou représentés très indirectement par des typologies textuelles.

Le mode opératoire probablement dominant est la présentation par l'enseignant d'un fait de langue, qui constitue l'axe articulante des activités d'une séquence ou qui se trouve représenté, souvent de manière non significative, dans un support d'enseignement. La description fait appel à une terminologie, que les enseignants peuvent chercher à réduire, à des exemples (généralement des phrases isolées, surtout de l'ordre de l'écrit), parfois à des schémas (axe des temps). Les interactions avec la classe ont l'allure classique (Ques-

tion-Réponse-Evaluation) et servent à vérifier la bonne compréhension des connaissances transmises. On se trouve bien dans une démarche de transmission d'une grammaire venue d'ailleurs.

Les démarches par observation d'un corpus, fourni par l'enseignant, qui sert de matériau pour la reconstitution inductive par les apprenants de règles préétablies, constitue une forme d'implication majeure de ceux-ci, en ce qu'elles mettent en jeu leur réflexivité. Mais leurs hypothèses personnelles sur le fonctionnement de la langue cible, telles qu'élaborées en fonction de leur répertoire linguistique ou de leur capital métalinguistique, sont tenues en dehors de ces démarches, à la différence des «exercices de conceptualisation» (Besse, 1974). Ces intuitions, déjà dites plus haut *épilinguistiques*, peuvent être verbalisées sous des formes «premières» dans le cadre de telles activités ou dans d'autres circonstances pédagogiques. Mais elles font nécessairement appel à du matériel verbal (des termes descriptifs) qui peuvent les parasiter. Surtout, en contexte de formation, elles sont sujettes à être dénaturées ou gauchies par les savoirs scolaires relatifs à la langue-cible ou à la langue de scolarisation, ce qui limite souvent l'accès à ces descriptions «naïves» qui pourraient s'avérer particulièrement révélatrices. Quoi qu'il en soit, les activités réflexives des apprenants, exploratoires et ouvertes et qui n'ont pas pour fonction de reconstituer les descriptions «officielles» ou attendues, ne sont guère sollicitées dans l'enseignement, qui se prive ainsi de la grammaire intériorisée.

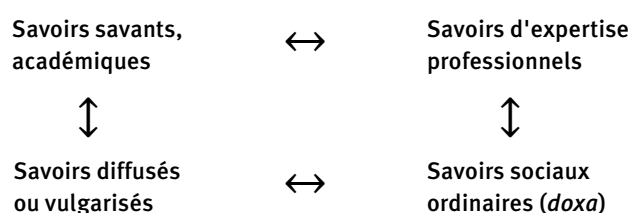
Ainsi, de même que l'utilité des activités grammaticales ne saurait être remise en cause dans le noyau dur des représentations circulantes des acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage, de même les formes de son enseignement sont fortement établies et fondées sur la longue durée de l'histoire de l'enseignement des langues (au moins en Occident). Il faudrait une révolution copernicienne prenant appui sur on ne sait quoi (puisque la formation des enseignants, pourtant nourrie de didactique, ne semble pas produire les effets escomptés), pour que la grammaire intériorisée des apprenants, imprévisible et déroutante pour n'importe quel enseignant, devienne un lieu d'appropriation autre qu'individuel.

La *doxa* grammaticale et la fossilisation des contenus d'enseignement

La dernière question, celle de l'adaptation des descriptions grammaticales utilisées à l'apprentissage d'une langue va, à son tour, révéler des contraintes qui, ajoutées aux précédentes, tendent à décourager toute entreprise d'*aggiornamento* de cet enseignement. *Quelle grammaire enseigner?* (se) demandait Jean-Claude Chevalier, en 1968, dans *Le Français dans le monde*. Il s'agit bien de se préoccuper, de ce point de vue, des contenus du discours grammatical externe. On peut chercher seulement (pourrait-on dire) à en améliorer la qualité, pour les apprenants: comme tout discours de transmission des connaissances, celui relatif aux connaissances grammaticales devrait respecter les critères généraux de lisibilité. Mais la question n'est pas celle de sa forme mais bien de ses contenus.

La démarche la plus commune consisterait à rendre les descriptions utilisées dans l'enseignement plus conforme aux acquis de la linguistique française (tels que synthétisés dans la *Grammaire méthodique du français*, par exemple) et de proposer aux apprenants des descriptions que l'on pourrait considérer comme plus fiables.

C'est compter sans le fait que les savoirs descriptifs relatifs à la morphosyntaxe d'une langue comme le français ont plusieurs origines et plusieurs destinataires. Et que leur circulation n'est pas nécessairement fluide. Au moins quatre formes distinctes du savoir grammatical sont mises en jeu dans un « cours de langue ». Ces quatre ensembles ne sont eux-mêmes pas homogènes mais ils sont distincts entre eux :



Par savoirs savants, on entend les descriptions des langues et des textes produites dans le cadre de recherches autonomes, en ce qu'elles n'ont d'autres finalités immédiates qu'elles-mêmes. En particulier, elles n'ont pas de visée première sur l'enseignement. Cette distinction entre description scientifique et description pour l'enseignement/apprentissage est récente. Pendant toute son histoire et en particulier, au XIX^e siècle qui a vu l'instauration d'un système scolaire d'ensemble, la réflexion sur la grammaire du français a été plus ou moins produite en fonction de l'enseignement. Elle a produit « l'analyse logique » qui en est l'application la plus active en classe. L'arrivée de démarches plus scientifiques (dont la grammaire comparée), puis de la linguistique, qui entre pleinement dans l'université dans les années 1970, ont tendu à creuser l'écart entre la recherche et l'enseignement. En tout état de cause, une certaine distinction entre travaux de description linguistique d'une langue et descriptions pédagogiques ou scolaires de celle-ci est désormais possible, après avoir été longtemps peu aisée à établir. Mais, certains auteurs, producteurs d'ouvrages de grammaire ou didacticiens de langue maternelle/de scolarisation ou de langue étrangère, continuent à soutenir qu'une description établie de manière fiable sur des corpus de données fiables est davantage profitable aux acquisitions que d'autres (voir, par exemple, Damar, 2008). Cette position peut être considérée comme raisonnable, si l'on ne confie pas à la seule description la responsabilité de créer de « bons » apprentissages, ce qui reviendrait à ne pas prendre en compte les représentations métalinguistiques des apprenants et des enseignants ou encore le caractère accessible de ces descriptions à des non-spécialistes.

C'est bien ce genre de préoccupations qui a conduit, pour ce qui est du français enseigné comme langue étrangère, à abandonner *linguistique appliquée* comme dénomination du domaine au profit de *didactique de français langue étrangère*, *didactique des langues*. Or la transposition de ces savoirs non pédagogiques vers l'enseignement, pour tous ceux que les didacticiens peuvent considérer comme profitables à l'ensei-

gnement, s'est très mal effectuée. Nous avons déjà décrit ce phénomène (Beacco, 2010: 141 et suiv.). Bornons-nous à rappeler que des pans entiers des recherches linguistiques récentes sont pratiquement ignorés dans l'enseignement des langues: ainsi en va-t-il de l'analyse du discours, pourtant acclimatée en didactique dans les années 1975:

« La fonction de cette forme didactisée de l'analyse du discours était clairement d'identifier les régularités propres aux formes discursives, ainsi que leurs variabilités, qui dépendent de paramètres comme la situation de communication, le statut des énonciateurs, le médium... Ces invariants et ces variations sont repérés, sous forme d'éléments lexicaux ou morphosyntaxiques récurrents, au moyen de catégories qui ne coïncident pas avec celles utilisées jusqu'alors en didactique: chaînes corréférencielles, modalités et modalisations, intertextualité... On a eu cependant tendance à limiter le champ d'application de la linguistique de discours à des situations d'enseignements dites spécifiques et, plus particulièrement,



Détail de la structure de la Tour Eiffel.

Les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors de leur capital métalinguistique et des ressources pour l'apprentissage que constituent les langues de leur répertoire.

à celles concernant la mise en place de compétence de compréhension des textes spécialisés: ainsi l'utilisation didactique majeure de l'analyse du discours est-elle, selon S. Moirand et J. Peytard², de contribuer à l'élaboration de programmes finalisés».

Cette perspective linguistique sur les textes et les genres de discours est indispensable dans une méthodologie d'enseignement posant au centre la communication; elle n'a exercé qu'une influence limitée. Elle est pourtant enseignée comme telle dans bien des formations universitaires, mais les enseignants l'ignorent tout autant que les manuels où l'on n'y a pas recours, la phrase constituant le seul espace de description. Non renouvelées par les apports de recherches dont certaines peuvent s'avérer pertinentes pour l'enseignement, les descriptions dominantes, celles de la grammaire scolaire, se sont refermées sur elles-mêmes. J.-C. Chevalier écrivait (1994: 127):

- «- Les grammaires scientifiques n'étant plus accrochées à la pratique d'un objectif pédagogique qui fixe des normes ont eu tendance à dériver dans des formalismes étanches:
- La grammaire traditionnelle qui prenait en compte l'apprentissage du discours ayant été largement déshéritée des techniques d'entraînement à l'argumentation sont venues prendre la place vide.»

Le diagnostic pourrait être un peu différent dans sa forme aujourd'hui, mais le constat global reste le même: les descriptions morphosyntaxiques de la «grammaire ordinaire», omniprésente dans l'enseignement du français langue étrangère prennent appui sur une *doxa* grammaticale, c'est-à-dire sur ce qui est le plus communément admis en grammaire française et dont le statut est à la fois celui de savoirs diffusés/banalises et celui des croyances grammaticales. Ces savoirs s'inscrivent dans une longue chaîne où l'existant est reproduit à l'identique: Calas & Rossi (1998) examinent le traitement de l'interrogation directe dans quatorze grammaires destinées à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour déterminer les formes d'analyse privilégiées. Ils constatent que «la dimension morphosyntaxique domine dans les grammaires, qui présentent surtout des listes sous forme de tableau, où les structures interrogatives sont souvent posées comme équivalentes.» (p.184) Les autres dimensions, élaborées dans le cadre de linguistiques récentes (pragmatique, sociolinguistique...) sont fort peu sollicitées:

«Il est clair que toute grammaire doit présenter dans un premier temps les unités décomposées et les possibilités de combinaison des unités entre elles, mais sans jamais perdre de vue deux dimensions essentielles: la dimension pragmatico-communicative et la dimension textuelle [...]. Autrement dit, la remarque que faisait Besse (1984)³ semble encore d'actualité: "depuis la fin des années 60, de nombreux linguistes et grammairiens ont cherché à étendre leur champ d'étude, de la phrase à l'ensemble du discours, et à intégrer à leurs analyses des facteurs contextuels, discursifs, énonciatifs, pragmatiques, interactionnels. Cependant, ces descriptions, nouvelles mais encore très parcellisées, sont beaucoup plus présentes dans les discours des linguistes et des théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues que dans les manuels» (*Ibid.*, p. 192).

Les descriptions grammaticales contextualisées: une voie de sortie?

Les marges de manœuvre pour des interventions didactiques consistantes apparaissent bien limitées:

- les descriptions savantes se sont éloignées des préoccupations d'enseignement, ce qui n'est pas en soi dommageable, mais elles sont largement ignorées de la didactique où l'on ne s'emploie pas à vérifier si elles peuvent être transposées utilement dans les descriptions pédagogiques;
- à ce tarissement de la transposition, répond un figement de la description ordinaire du français, surtout dans l'enseignement de celui-ci comme langue étrangère ou seconde, où les innovations descriptives clarificatrices, même anciennes, peinent à prendre pied. De plus, les acquis des recherches sur l'acquisition des langues (Véronique, 2009) n'ont pas conduit à revisiter la notion de progression morphosyntaxique pour l'enseignement: on continue à exposer les apprenants à la totalité des formes constituant un paradigme de descriptions (par ex., les six personnes d'un verbe à un temps donné), alors qu'elles sont acquises successivement ou, au moins, non en bloc;
- les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors de leur capital métalinguistique et des ressources pour l'apprentissage que constituent les langues de leur répertoire;
- les intuitions épilinguistiques des apprenants ne sont pas sollicitées et elles peinent à se manifester. Car elles sont souvent oblitérées par les descriptions ordinaires, auxquelles les apprenants sont constamment exposés au cours de leur scolarité, qu'ils ont mémorisées et qui se substituent à leur grammaire intériorisée spontanée.

Des quatre formes de savoirs impliqués dans les enseignements grammaticaux restent seuls les savoirs d'expertise professionnels des enseignants. Or, les enseignants manifestent une ambivalence qui caractérise cette étrange tribu: un conformisme grammatical mais aussi une capacité d'innovation descriptive au service de leurs apprenants. Les activités grammaticales des enseignants sont un lieu de confluence de tous les savoirs évoqués. Mais ceux-ci peuvent ne pas s'en tenir à utiliser la grammaire ordinaire et être amenés à modifier les descriptions de référence moyennes du français, en y introduisant des variations ou des innovations par rapport aux grammaires françaises du français. Ces adaptations de la description du français constituent essentiellement des réactions à l'identification de zones spécifiques de fragilité dans l'acquisition: ce sont des erreurs fréquentes, individuellement et collectivement, prévisibles et résistantes jusqu'à des niveaux avancés, comme B2, et traditionnellement attribuées à des «interférences» avec la langue première (Debyser, 1970). Ces adaptations peuvent constituer une solution partielle mais proximale permettant de rapprocher les descriptions des apprenants, en attendant que leur grammaire intériorisée soit enfin prise en charge par l'enseignement.

Ces adaptations consistent à modifier, dans leurs contenus mêmes, les descriptions ordinaires du français, voire ses descriptions savantes. Celles-ci sont le plus aisément observables dans des ouvrages de grammaire produits par des enseignants partageant la langue première des utilisateurs/apprenants et produits sur place. Les enseignants, attentifs aux difficultés potentielles des apprentissages, cherchent à rendre la description grammaticale plus opératoire en modifiant la description moyenne du français diffusée par les grammaires françaises/pour francophones. Le plus souvent ces descriptions du français, «déviantes» par rapport à la tradition, résultent d'un rapprochement d'avec la culture métalinguistique des apprenants, en particulier par le recours à des catégories de la langue maternelle, telles qu'utilisées dans la description de celle-ci, au cours de la première grammatisation des apprenants au cycle primaire. En dehors des ouvrages de grammaires, en classe donc, il est très probable que ces descriptions se présentent sous forme de rapprochements d'allure comparatiste entre la langue-cible et la langue première. Ces mises en relations de deux langues sont bien attestées et font partie du répertoire de pratiques d'enseignement spontanées des enseignants de langues.

Ces adaptations sont, au sens propre, des *contextualisations* de la description grammaticale du français à la culture métalinguistique des apprenants. Dans les grammaires étrangères produites hors de l'espace francophone, on en a observé différentes formes:

- création de «règles» qui n'ont pas cours dans description grammaticale ordinaire, comme des «règles d'équivalence» (par exemple: «*vi/ci* de l'italien sont le plus souvent équivalents à *γ*») ou de règles opératoires pour la traduction;
- descriptions plus élaborées de phénomènes pris en charge dans les grammaires françaises de référence (que l'on pourrait nommer *surdescriptions*): ces fonctionnements ne font pas particulièrement problème pour des francophones natifs mais ils demandent des surcroits de description pour des non natifs. Ainsi la proximité phonétique de *c'è* italien et *c'est* français conduit à «surdécrire» le fonctionnement de ce dernier mot, au moyen d'une catégorie nouvelle comme «*c'est, pléonastique*»;
- *descriptions conjointes* de faits de langues non mis en relation dans les descriptions ordinaires du français: *par* et *pour* du français sont traités conjointement dans les grammaires destinées à des hispanophones du fait de leurs correspondances avec *por* en espagnol; de même, la description conjointe de *c'est* et de *il y a* en face de *è* et *c'è* de l'italien. Ces regroupements sont inhabituels dans la description moyenne;
- *descriptions totalement inédites* sous la forme de créations terminologiques par emprunts inverses: *preposizione articolata* (italien, préposition avec article) au lieu de *article contracté, datif* (turc, lituanien) au lieu de *complément d'objet indirect*.

Cette capacité des enseignants à adapter les descriptions ordinaires par contextualisation est mal connue, d'autant qu'elle est facilement suspecte. Elle peut cependant devenir objet d'études, comme c'est le cas pour l'équipe de recherche «Grammaires et contextualisation» (GRAC)⁴. On se propose d'identifier et de classer langue par langue ces modifications de la description du français (Fouillet, 2013), de manière à vérifier qu'elles font consensus, et de les tester, pour en évaluer le caractère opératoire. Il s'agira aussi de vérifier leur convergence avec les erreurs fréquentes des apprenants. Et enfin on analysera leur stabilité ou leurs variations diachroniques par rapport à des grammaires locales produites antérieurement. Ce projet a pour but ultime de remettre ces formes d'adaptation à la disposition de la communauté enseignante qui les a produites, comme ressource pour l'amélioration de la qualité du discours grammatical. Il a l'ambition de donner un surcroit de légitimité aux savoirs d'expertise des enseignants dans le champ de la didactique des langues.

Il est tout à fait clair que ce recours à des descriptions contextualisées dans les activités grammaticales ne règle pas la question de l'efficacité de celles-ci pour les apprentissages et qu'elle ne dispense pas de chercher à faire émerger la grammaire intériorisée des apprenants par des exercices de conceptualisation ou d'autres formes de réflexivité. De même, elle ne saurait remettre en cause la pertinence de transpositions sélectives des descriptions savantes disponibles. La remise à l'ordre du jour de cette forme courante de comparaison grammaticale entre les

langues mises en contact dans l'enseignement constitue simplement une des voies possibles vers des enseignements plus contrôlés et moins stéréotypés. A ce titre, elle participe pleinement de l'éducation plurilingue, dont le projet est bien de créer des transversalités entre les langues et les enseignements langagiers.

Notes

¹ Programul Operational Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013; Formarea continua a cadrelor didactice pentru utilizarea resurselor informatice moderne în predarea eficientă limbii franceze și evaluarea la nivel european a competențelor lingvistice, POSDRU/87/1.3/S/62771

² Moirand, S. & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, p. 85 et suiv. Paris: Hachette.

³ Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, p. 20. Paris: Hatier-Crédif.

⁴ GRAC/DILTEC, EA 2288
<http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

Références bibliographiques

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. col. Langues & didactique, Paris: Didier.

Beacco, J.-C., Kamlbach, J.-M. & Suso López, J. (dir.) (sous presse). *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères*, *Langue française*. Bern: Peter Lang.

Bertrand, O. & Schnaffer, I. (dir.) (2013). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau: Editions de l'Ecole Polytechnique.

Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du Créatif (VIC)*, 38-44.

Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française* 47, 115-128.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Créatif & Hatier/Didier.

Calas, F. & Rossi-Gensane, N. (1998). Sur l'intégration des acquis de la linguistique

dans des grammaires de français langue étrangère: le cas de l'interrogation directe. *Actes du colloque COFDELA, Strasbourg, novembre 1997*. Strasbourg: Presses Universitaires, pp. 179-192.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

Chevalier, J.-C. (1968). Quelle grammaire enseigner? *Le Français dans le monde, mars 1968*, 21-25.

Chevalier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris: Presses universitaires de France.

Damar, M.-E. (2008). *Pour une linguistique applicable: l'exemple du subjonctif en FLE*. Thèse pour le doctorat, Université libre de Bruxelles.

Debysier, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61.

Fouillet, R. (2013). *Les formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011)*. *Cultures métalinguistiques et expertise professorale*, thèse pour le doctorat, Université Paris III.

O'Connor, T. (1994). Emergent Properties. *American Philosophical Quarterly*, 31, 91-104.

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris: Didier.

Portine, H. (1999). Didactique de la grammaire: vers une nouvelle *enkuklios paideia*, *SPIRAL*, 23, 195-209.

Riegel, M., Pelat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.

Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jean-Claude Beacco

est professeur émérite de didactique des langues et des cultures à l'université Sorbonne nouvelle-Paris III. Il est entré en didactique en 1978 (au BELC), a suivi bien des moments de son histoire, à laquelle il a contribué par plus de 160 articles et ouvrages publiés (dont le numéro 181 de «Langue française», 2014). Conseiller pour l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (depuis 1998), il est membre fondateur du groupe recherches «Grammaires et contextualisation», GRAC.

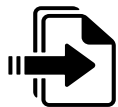


Détail de la structure de la Tour Eiffel.

Harmonising the teaching and learning of grammar: a Cognitive+Communicative approach¹

David Newby | Bergen

In diesem Artikel wird dargelegt, wie Methoden des Grammatikunterrichts, die auf Erkenntnissen der Kognitiven Linguistik und auf dem Kommunikativen Ansatz (Kognitive+Kommunikative Grammatik) beruhen, Anwendungen finden, die mit einer lernerzentrierten Orientierung kompatibel sind. Zuerst wird die Relevanz des Begriffs „lernerzentriert“ für den Grammatikunterricht erörtert, danach werden Prinzipien der K+K Grammatik, die sich einerseits auf die Beschreibung, andererseits auf das Erlernen der Grammatik beziehen, aufgelistet. Darauf aufbauend werden spezifische Aspekte des Grammatikunterrichts – Bestimmung der Grammatik-Lehrziele, Grammatikregeln, Lehrmethoden, Testen etc. – sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus der der Lernenden verglichen. Weiters wird erläutert wie die K+K Grammatik versucht, diese beiden Perspektiven zu harmonisieren. Darüber hinaus werden Kriterien angeboten, die in der Evaluierung und der Erstellung von Grammatikübungen angewendet werden können. Abschließend werden die im Artikel erörterten theoretischen Aspekte in Form einer Liste von „Ratschlägen für Lehrende“ zusammengefasst.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 2 und 18

1. Introduction

In the past few decades modern language teaching in classrooms across Europe has undergone radical changes. At the core of these changes are, on the one hand, a fundamental rethinking of teaching methodology based on principles deriving from a **Communicative Approach** to language, learning and teaching, and, on the other, a move to embrace a **learner-centred** orientation to classroom practices. Whilst influences of these approaches can be widely observed in materials design and classroom teaching concerning the skills of reading, writing, speaking and listening, and to a certain extent in the teaching of vocabulary, it is my overwhelming experience of working with teachers and students in many countries that grammar tends to be taught in traditional ways which do not differ substantially from how teachers themselves learned grammar at school and university.

The reasons for the dominance of traditional grammar² are complex. Two significant causes are

that, from a theoretical point of view, the relative lack of interest in grammar among methodologists in the post-communicative era has led to a failure to provide a coherent methodology based on valid theories of learning and language. From a practical point of view, in the shifting sands of communicative teaching, traditional grammar practices – defining grammatical objectives in terms of forms, explaining grammar to pupils, giving them heavily guided grammar exercises which are easy to design and assess etc. – provide a teacher-friendly comfort zone.

The teacher-centred rationale of traditional grammar stands in marked contrast to views on grammar acquisition often expressed by applied linguists, who, rooted in their own familiar territory of first and second language acquisition research, have occupied their own comfort zone, which is on quite a different planet from that of teachers. What is particularly problematic with much of applied linguistic theory is that it is based on Chomskyan nativist, or innatist, theories of acquisition and the purported similarity between first and second language acquisition – “[i]n the most general terms, L2A theory tackles the question of the resemblance of L2A to L1A” (Birdsong, 2004: 83). Such views rely on the power of an innate language acquisition device or universal grammar to steer ‘natural’ and unconscious processes, as seen for example in the methodological applications proposed by Krashen (Krashen, 1981, 1982; Krashen & Terrell, 1983, etc.). It follows that an explicit, conscious focus on grammar and grammar-based syllabi are considered unhelpful.

Since the beginning of the 21st century a quite different theoretical direction has been taken by certain researchers, who operate under the general umbrella of **Cognitive Linguistics (CL)**. This direction provides valuable insights into both language description – for example,

Langacker (2008), Radden & Dirven (2007) – and language learning – for example, Achard & Niemeier (2004), DeKeyser (ed.) (2007), Littlemore (2009), Robinson & Ellis (eds.) (2008). Taking as a starting point the *rejection* of a specific language acquisition device – “constructivists deny any innate linguistic universals” (Ellis, 2001: 36) – and recognising the *differences* between L1 and L2 acquisition, and the ability of school pupils to apply metacognitive and metalinguistic strategies when learning a language, these theories recognise the potential of grammar pedagogy, part of which will be an explicit focus on grammar³. It should be stressed, however, that this is not a ‘back-to-traditional-grammar’ view: grammar pedagogy must be based on **theories of language use** and **language learning** deriving from cognitive psychology.

CL provides a much-needed theoretical basis for harmonising principles of teaching and of learning. Moreover, Cognitive theories of language and learning are closely aligned to a general Communicative rationale and provide complementary sets of principles. In addition, these theories have practical applications which can be linked to practices already applied in many classrooms concerning skill development. As Broccias (2008: 67) points out:

There is a striking similarity between the development of (theoretical) cognitive linguistics [...] and the recent history of language teaching. Cognitive approaches to grammar are converging towards a usage-based/network model of language [...], which contrasts with the decontextualised view of language [...] espoused by generative grammarians. Similarly, language teaching in general and the teaching of grammar in particular have moved from decontextualised drilling activities to more meaningful, communicative/context-based methods, i.e., a usage-based model of language teaching.

Relevant insights from Communicative and Cognitive approaches have been woven into a theoretical model,

which I term **Cognitive+Communicative Grammar (C+CG)** (Newby, 2003 etc.), and which I have used as the basis for my own pedagogical grammars and school textbooks (Newby, 1989, 1992; Heindler *et al.*, 1993).

2. Learner and teacher perspectives

A term which has been at the core of discussions of language teaching in recent years is that of learner-centredness, which Tudor defines as “a broadly-based endeavour designed to gear language teaching in terms of both the content and the form of instruction around the characteristics of learners” (1996: ix). Whilst accepting the tenor of this definition, I shall prefer to use the term ‘learner – and teacher – **perspective**’; whereas ‘centredness’ implies a marginalisation of the role of the teacher, ‘perspective’ stresses that teachers and learners are **partners** in the learning process and their relationship **complementary**. However, it is important to state that a) the teacher must be able to take *both* a learner *and* a teacher perspective, and b) that the teacher’s perspective must be filtered through *that of the learner*. In designing pedagogical activities we, as teachers, are looking to **harmonise** these two perspectives.

3. Learners as learners and users of language

When learning a language, learners take on two different, but complementary, roles: first, they are **learners** of the language and consequently are aware that the materials and activities they are given by the teacher have the specifically **pedagogical function** of accelerating and optimising the acquisition of this language. Second, they are **users** of the language and want and expect to communicate their ideas, feelings, needs etc. through this language – as indeed they will need to do

in real life; thus, they are aware that materials and activities also have a **rehearsal function**. It is important to state this since an analysis of many exercises in commercially available grammar practice books will clearly show that the learner is seen almost exclusively as a learner of grammar but not as a user of grammar; as a result of this, most exercises have a learning function but not a rehearsal function. Conversely, the centrality of the ‘learner as a user’ view which underlies the Communicative Approach has tended to devalue the role that appropriate grammar pedagogy can play in the acquisition of communicative skills. This dichotomy, and the resulting methodological vacuum, is reflected in the comment often made to me by teachers: “I teach communicatively but I teach grammar too”. As Achard (2004: 165) says, “The integration of grammar in communicative models currently constitutes one of the hardest pedagogical challenges foreign-language teachers face”. Recognising and harmonising the dual role of learners as both learners and users of language is one of the first steps to meeting this challenge.

4. Principles of language use and language learner – a Cognitive+Communicative view

C+CG is based on two theoretical models: the first, a ‘Communicative Model of Language’ (Newby, 2003: 250), which sees language as an **action-oriented, communicative event**⁴ and which serves as an aid to exploring the mental processes activated in the human mind when people **use** – encode and decode – language in general and grammar in particular. The second model is a model of learning – the ‘Cognitive Learning Model’ (Newby, 2003: 399), which explores the mental processes activated in the human mind when learners learn new grammar. As can be seen, the word ‘**mental processes**’ figures in both models and represent a core

category of any Cognitive analysis. Examples of language processes are: focusing on and categorising what is perceived; planning an utterance; mapping perceptions onto grammatical forms; retrieving word forms from long-term memory etc. Examples of learning processes are: noticing and attending to a new item of grammar; making a generalisation (i.e.) recognising a rule about new grammar; analogy – comparing the new grammar with other L1 or L2 grammar; activating schematic knowledge to make sense of new grammar etc.. These two models are based on general principles, relating to language and learning respectively, some of which are:

Language:

- “Grammar is conceptualization” (Croft & Cruse, 2004: 1).
- Language is a system for the expression of meaning.
- The primary function of language is for interaction and communication.
- “The structure of language reflects its functional and communicative uses” (Richards & Rodgers, 2001: 161).
- Grammatical knowledge is embedded in other types of knowledge – schematic, contextual etc.

What these statements, relating to Cognitive Linguistics and the Communicative Approach, stress is that grammar must be seen primarily, as a **meaning-centred** phenomenon and second, as a dynamic, action-oriented system of use, or act of **performance**.

Learning:

- “Knowledge of language emerges from language use” (Croft & Cruse, 2004: 1).
- “Learning is an active and dynamic process in which individuals make use of a variety of information and strategic modes of processing” (O’Malley & Chamot 1990: 217).
- “Learning a language entails a stagewise progression from initial awareness and active manipulation of information and learning processes to full automaticity in language use” (O’Malley & Chamot, 1990: 217).

One criticism that can be made of innatist theories of language acquisition is that, as N.C. Ellis points out, (2001: 37) “it has no process explanation”. Ellis further states that “without [...] a process explanation, innatist theories are left with a ‘and here a miracle occurs’ step in the argumentation.” The category of learning processes is central to designing cognition-based pedagogy: if we are able to identify and understand how new information is perceived, stored in memory and utilised in performance, this will open the door to providing a framework for the design of grammar activities which seek to stimulate and optimise the use of learning processes and the learner’s cognitive resources.

5. Applying a learner perspective to grammar pedagogy

Seeing grammar through the **learner’s** and **user’s** minds, which is what we are attempting to do when we take a C+C learner perspective, will have implications for many aspects of grammar pedagogy. Table 1 shows some possible differences between a **teacher** and **learner perspective**. It should be noted that a) the table is exemplary, and not in any way comprehensive; b) the teacher/learner perspectives are not mutually exclusive: as the ‘+’ sign indicates, the dual perspectives should represent a **harmonious relationship**. Nevertheless, it is useful to juxtapose the two perspectives since it seems to me that much of traditional teaching fails to take into account the learner perspective. The categories in the table will be discussed in sections 5 and 6.

Table 1: Teacher’s and learner’s perspectives

| Category | Teacher perspective | Learner perspective |
|------------------------|---|---|
| Overall aims | cover curriculum, get through school textbook | what will I need to be able to do in real life? |
| Grammatical objectives | input: what I am teaching in this lesson/unit | outcome: what am I able to do after this lesson/unit |
| Needs | grammar should be easy to teach and test | cognitive and affective needs should be met |
| Methodology | teaching methods | learning processes and strategies |
| Learning aims | why am I giving this exercise? | what contribution will this exercise make to my learning? |
| In class | instruction | reflection + action |
| Rules | explanation | discovery, learning by using |
| Interaction | teacher - student | student - student |
| Assessment | tests, examinations | self-assessment |

A ‘Communication Model’ view of language shows that grammar does not consist of a set of forms which can express certain meanings, as pedagogical reference grammars tend to suggest, but it is a set of meanings encoded into forms.

Aims

Many national curricula and school textbooks are partly based on a grammatical syllabus and certain books of grammatical exercises are international best sellers. But why exactly do students learn grammar? The general aim, from the learner’s perspective, could be formulated as follows: **The overall aim of learning grammar is to be able to express your own ideas in real situations in language that is as correct, meaningful and appropriate as possible.**

The most important point that emerges from this statement is that having grammatical competence means being able to **generate ideas** and **encode** them into grammar. An examination of commercially available grammar practice books and school coursebooks will show that by far the most common type of grammar exercise is the single-sentence, ‘fill-in-the-gap’ format, with prompt words given in brackets. What such exercises require learners to do is to add discrete items of grammar to other people’s – textbook authors’, teachers’ – pre-fabricated ideas. These exercises may test the student’s declarative knowledge of rules but they do not provide for **grammar rehearsal**, which must figure strongly in any coherent pedagogy.

Objectives

In recent years, there has been much debate among applied linguists as to how grammatical objectives should be defined and indeed whether grammatical, as opposed to more general functional ‘communicative’ language units, should be defined at all. As this debate has raged, teachers and textbooks have continued to use the formal objectives familiar from traditional grammar descriptions: present perfect, indefinite articles, adverbs, indirect speech etc. In the C+C approach which I have applied in the design of my own school textbook (Heindler *et al.*, 1993), grammatical objectives play a central role alongside other categories such as language functions, topics and semantic fields (vocabulary). However, there is one significant difference between my approach and how grammatical objectives are specified in traditional approaches. In section 4, I referred to Communicative and Cognitive principles of language, two of which are: “Language is a system for the expression of meaning” and

“The structure of language reflects its functional and communicative uses”. A ‘Communication Model’ view of language shows that grammar does not consist of a set of forms which can express certain meanings, as pedagogical reference grammars tend to suggest, but it is a **set of meanings encoded** into forms. It follows from this that any meaning-based grammatical objectives must be specified in terms of meanings, or **grammatical notions** (see Newby, 2008, 2012, 2013b) rather than just forms. This means that a formal category such as ‘present perfect tense’ will give way to the specific notions listed in Table 2.

Table 2: present perfect notions⁵

| Notion | Form |
|-------------------------|---|
| [Experience] | - I’ve never been to England. |
| [Changes/completion] | - You’ve had a haircut! |
| [Duration - state] | - I’ve been here since yesterday. |
| [Duration - activity] | - They’ve been playing tennis for an hour. |
| [Recentness - state] | - I’ve been on holiday. |
| [Recentness - event] | - I’ve just seen a car accident. |
| [Recentness - activity] | - I’ve been watching television. |

There are several advantages to taking a notional approach to grammar. First, grammatical meaning can be taught systematically and coherently – for example, the teacher can decide which of the above notions fulfils the learner’s communicative needs and at what stage of learning to teach them. Second, since a notional approach follows the ‘meaning form’ direction of the encoding process, notions can be specified as **competences** or **skills** by means of the kind of ‘I can’ descriptors found in the *Common European Framework of Reference*, and can be used by learners for self-assessment:

- √ I can talk about my experiences using the present perfect.
- √ I can express an intention using ‘going to’.
- √ I can make predictions about the future using ‘will’ etc.

In Table 2, I juxtaposed input and outcome with regard to objective specification. These categories are, of course, totally compatible with each other: a category such as ‘expressing intention with *going to*’ may be used equally as an **objective specification** in a notional/grammatical syllabus as well as a student’s self-assessment of his/her **outcome**.

Methodology and learning aims

The role of the teacher and of pedagogical materials is, in my view, absolutely pivotal to the effective learning of grammar: teachers need

to have at their disposal a wide range of activity types to support learning. However, the decision whether, when and how to use specific activities must be based on certain principles or theories of learning and, in turn, an idea of how a specific activity might contribute to the learning process. In other words, it is learning processes that determine methodology, not the other way round. Yet it is often the case that teachers and student teachers do not give much thought to why exactly they are giving their students a particular exercise and what they hope it will achieve. It is therefore essential that we identify not only the grammatical objective of a particular activity but also its **learning aim**. Learner aims cover a spectrum of specific processes across the overall acquisition process: they include awareness-raising of new grammar, internalising a rule, rehearsing a particular notion, testing declarative knowledge etc., all of which need to be incorporated into teaching materials if pedagogy is to be coherent and effective.

Rules

As any linguist will confirm, all grammar is **rule-based**; however, we need to clarify what we actually mean by a rule. A rule can be defined in psycholinguistic terms as a **generalisation** or **regularity** stored in the minds of speakers. A rule in a pedagogical reference grammar or school textbook can be defined as metalanguage used to

describe such regularities. In order to communicate in a foreign language, learners need to internalise and store grammar rules in their minds in such a way that they are available for retrieval and use in communication. A particularly controversial aspect of grammar pedagogy concerns what the teacher and learner can do in order that rules are internalised – i.e. stored effectively in the learner's mind and applied in communication. Nowadays there is a general consensus among applied linguists that an explicit focus on grammar and grammar rules, expressed through metalanguage, facilitates learning, although the nature and extent of this explicit focus is age-dependent. Explicit rules can be acquired by learners in various ways: in traditional grammar approaches, the usual way is that teachers or textbooks explain grammar – a **learning by understanding**, teacher-centred approach. A further, more strongly learner-oriented option is so-called discovery, or **learning by reflection**, in which learners arrive at their own formulation of rules based on language examples provided by the teacher. There are various advantages to this approach. First, since discovery proceeds through an explorative task, the learner is likely to apply his or her **cognitive resources** more deeply than if merely listening to a teacher's explanation; second, students formulate rules using their own metalanguage, which obviates the danger that they might not understand the metalanguage in which the teacher's rule may be couched. A third option is a **learning-by-using** approach. In this case, learners use the new grammar in an activity which is structured but which requires them to generate their own utterances. With this approach, rules may or may not be made explicit. It has the advantage that, unlike explanation or discovery, such activities act as an immediate springboard to language use; in other words, the learner is both a user and learner of language.



Les enchevêtrements d'un arbre de Judée à l'Hay-les-Roses (France). Photo: Laurent Coudray.

6. Criteria for assessing grammar activities

To evaluate the effectiveness of a grammar exercise teachers need to have a set of criteria, based both on Communicative principles of language (learner as a user) and on cognitive principles deriving from insights from cognitive psychology (learner as a learner). Some of these criteria are the following⁶.

- a. **Depth of processing:** The extent to which a new item grammar becomes stored in the memory of the learner is partly dependent on *how mentally active* the learner is when doing grammar tasks. Depth of processing will be determined by the nature of the grammar task given to students. Traditional methodology tends to provide activities which are '*cognitively shallow*'. Open-ended, communicative activities provide for deeper processing.
- b. **Commitment filter:** Pupils must be encouraged to 'commit themselves' to learning grammar. This may include *affective* aspects such as enjoyment or fun but also *cognitive needs* such as curiosity, problem solving, drive for communication, acquiring knowledge etc. A continual diet of boring grammar exercises is not just demotivating but inhibits efficient processing.
- c. **Contextualisation:** Language used in an explanation or exercise is *embedded in a clear context*, or the exercise *facilitates contextualisation* (imagining a context) by the student. Grammar is partly acquired by relating new notions to contexts of use.
- d. **Complex encoding:** Exercises should require pupils not just to insert grammar, but to use vocabulary and, preferably, complete utterances.
- e. **Personalisation:** When we produce language we are representing information, ideas, knowledge etc. from *our own personal perspective*. Grammar activities need to take into account this 'personalisation' aspect of language and give pupils the opportunity to *apply their own schematic constructs*, and *express their own ideas*, from their own perspective in order to produce utterances.
- f. **Peer/social learning (oral activities):** All learning is influenced by the learner's social environment. The contribution to learning made by interaction between learners and their peers is an important factor. On some occasions, peers may be better at teaching than teachers! Group work activities can include *peer monitoring* as part of their design.

- g. **Task-based:** In addition to producing correct utterances, students fulfil a *purposeful cognitive task* which will have some kind of outcome or end product.

These criteria, especially when applied in conjunction with the identification of grammatical objectives, learning aims and learning stages, provide a tangible means of evaluating the quality and likely effectiveness of a grammatical exercise.

Tips for teachers based on C+CG principles

The principles discussed in this paper can be summarised in the form of a set of tips or guidelines for teachers on how to introduce and teach grammar in accordance with C+C principles.

- a. **Grammatical objectives: what item of grammar is being taught/learnt/practised?**
 - objectives should be defined in terms of **grammatical notions**, not forms
 - teachers should always **identify** the grammatical objective in terms of both its meaning/function and form when giving an exercise
- b. **Grammar rules: what does grammar mean and how is it formed?**
 - rules must explain the knowledge stored in the minds of speakers
 - rules must explain **single notions** of a form (there is no single rule to explain, e.g. the present simple).
 - rules can be acquired in **different ways**: explanation, discovery, learning by using etc.
- c. **Methodology: exercises, activities etc.**
 - a grammar exercise may be effective or it may even hinder learning; teachers need to evaluate the **quality** of an exercise
 - **criteria** should be applied to evaluate an exercise
- d. **Learning aim: what is a grammar exercise expected to achieve?**
 - teachers need to be aware of **why** they are giving students a grammar exercise
 - when an exercise has been done, teachers and learners need to consider to what extent a learning aim has been achieved
- e. **Learning stages: learning takes place in a series of stages (awareness, internalisation, automatisisation etc.)**
 - when giving students a grammar exercise, teachers should identify the **specific learning stage** which it should support.
 - methodology must be designed to support learners through **all stages**

Notes

¹ This paper provides but a brief outline of core aspects of Cognitive+Communicative Grammar. For more information, the reader is referred to the following: general summary of C+C approach to language and learning in Newby 2008; Communicative Model of Language and related categories in Newby (2012); Grammatical notions in Newby (2008, 2012 and 2013b); Cognitive Learning Stage Model and criteria for evaluating grammar exercises in Newby 2014. Examples of 'communicative' grammar exercises can be found in Newby (1992).

² Since it is beyond the scope of this paper to explain exactly what I mean by 'traditional grammar'; I shall rely on the reader's intuitive understanding of the term. This, and other approaches to grammar, are defined and discussed in Newby (2013a).

³ Amongst applied linguists there is a tendency to refer to an explicit approach to teaching grammar as 'form-focussed'. This is an unfortunate term as it ignores the most essential aspect of grammar – its role in conveying meaning.

⁴ See also the *Common European Framework of Reference*, which uses the term 'communicative event' 11 times.

⁵ Taken from Newby (1989: 84–90).

⁶ It should be noted that the criteria should not be used as a simple checklist: it is not a necessary condition of a good exercise that all criteria are fulfilled. Rather, the categories should help teachers and student teachers to reflect systematically and in a principled way on the activities they give their pupils.

References

- Achard, M. (2004). Grammatical Instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View. In: M. Achard & S. Niemeier, *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 166–194.
- Achard, M. and Niemeier, S. (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Birdsong, D. (2004). Second Language Acquisition and Ultimate Attainment. In: A. Davies & C. Elder, *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 501–523.
- Broccias, C. (2008). Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. In: S. De Knop & T. De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 67–90.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division/Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R.M. (ed.) (2007). *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N.C. (2001). Memory for Language. In: P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heindler, D., Huber, R., Kuebel, G., Newby, D., Schuch, A., Sornig, K. & Wohofsky, H. (1993). *Your Ticket to English*. Vienna: Österreichischer Bundesverlag.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Newby, D. (1989). *Grammar for Communication*. Vienna: Österreichischer Bundesverlag.
- Newby, D. (1992). *Grammar for Communication: Exercises and Creative Activities*. Vienna: Österreichischer Bundesverlag.
- Newby, D. (2003). *A Cognitive+Communicative Theory of Pedagogical Grammar*. Unpublished Habilitationsschrift. Karl-Franzens Universität Graz.
- Newby, D. (2008). Pedagogical Grammar: A Cognitive+Communicative Approach. In: W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, pp. 29–44.
- Newby, D. (2012). Cognitive+Communicative Grammar in Teacher Education. In: J. Huettner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiftner (Eds.), *Bridging the Gap: Theory and Practice in EFL Teacher Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 101–123.
- Newby, D. (2013a). Pedagogical Grammar. In: M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (revised 2nd edition). London: Routledge, pp. 524–526.
- Newby, D. (2013b). Notions and Functions. In: M. Byram & A. Hu (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (revised 2nd edition). London: Routledge, pp. 516–518.
- Newby, D. (2014). Do grammar exercises help? Assessing the Effectiveness of Grammar Pedagogy. In: C. Haase & N. Orlova (eds.), *ELT: Harmony and Diversity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 3–16.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radden, G. & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. & Ellis, N.C. (eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Tudor, I. (1996). *Learner Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

David Newby

was until recently associate professor of linguistics and language teaching methodology and research at Graz University, Austria, and is presently guest professor at Bergen University, Norway. He has worked extensively for the Council of Europe and British Council in a variety of countries. He is the co-author of the *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. He is the author of school textbooks and reference grammars.

* “Do you have two cloud?”

The Role of Grammar in the Primary EFL Classroom

Jörg-U. Keßler | Ludwigsburg & Anke Lenzing | Paderborn

Nella scuola elementare, l'insegnamento dell'inglese lingua seconda si basa su un approccio comunicativo. La grammatica esplicita non viene considerata un aspetto cruciale dell'insegnamento di una lingua seconda quando si tratta di un pubblico giovane. Molti insegnanti temono che, se viene permessa una comunicazione troppo spontanea, gli allievi acquisiscano delle strutture “sbagliate”. Nonostante ciò, l'apprendimento implicito della grammatica (dell'interlingua) ha un ruolo importante in qualsiasi contesto d'apprendimento. I risultati della ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde contribuiscono a rendere il loro insegnamento più efficiente. Basato su diversi esempi di produzioni degli alunni, questo contributo illustra un approccio “informato” dell'acquisizione delle lingue seconde e mostra come esso sostiene l'apprendimento della lingua in una prospettiva centrata sull'allievo.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 2 e 18

Introduction

I have seen too many classrooms where learners are enjoying themselves on intellectually undemanding tasks but failing to learn as much as they might. The time available in busy school timetables for language teaching is too short to waste on activities that are fun but do not maximize learning. (Cameron, 2001: 2)

Lynne Cameron puts her finger on an important question about the role of instructed “early” foreign language learning. There has been an ongoing debate amongst researchers, practitioners and also the general public about the directions foreign language learning in primary schools should take. Both practitioners and researchers aim at a playful and child-appropriate approach to primary school foreign language teaching classrooms (e.g. Kubanek-German, 2003; Schmid-Schönbein, 2008). On the other hand, a goal-oriented approach to foreign language learning in primary school has been suggested (e.g. Mindt & Schlüter, 2007; Engel *et al.*, 2009). Today, there seems to be some consensus that foreign language learning in primary schools ought to be output-oriented in that learners should be brought into a position of

at least being able to comprehend and produce basic target language communication at the A1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR). The question of what contributes to maximizing learning in foreign language teaching in primary schools and beyond has still not been fully answered.

One major field of discussion is the question of the role of grammar in the primary foreign language classroom. Most practitioners and politicians consider an active role for grammar instruction and learning in primary schools not to be child-appropriate. However, if we agree that foreign language learning in primary schools ought to be goal-oriented and child-appropriate, it can only be successful and sustainable if we consider basic findings from research on second language acquisition (SLA). One way of doing so would be a communication-based approach to foreign language teaching in primary schools. This approach not only draws from SLA-research but also fosters instructed SLA for each individual learner in the classroom (cf. Keßler, 2013).

In this paper we will explore the role of (interlanguage) grammar (cf. Keßler & Lenzing, 2008; Keßler & Plessner, 2011) in the primary school EFL classroom. First, we will briefly outline the concept of interlanguage and its development. In this context, we will demonstrate how the *Multiple Constraints Hypothesis* (Lenzing, 2013) contributes to a better understanding of the underlying processes of (instructed) foreign language acquisition. In a next step, it will be shown that the learners' interlanguage develops in a similar way both in natural as well as instructed settings. As this finding has repercussions for the teaching of languages, the impact of instructed SLA on the development of the learners' interlanguage grammar system and its importance for the teachability of languages (cf. Pienemann, 1995, 1998 and 2011) will be discussed.

Interlanguage development – Multiple Constraints Hypothesis – teachability:

It is an essential prerequisite for successful language teaching to gain insights into the processes underlying second language acquisition. In this context, research in SLA provides valuable information as it sheds light on the following questions: How does second language acquisition take place in the learner and what are the underlying psycholinguistic mechanisms?

It is here that research into developmental sequences in L2 acquisition is considered to be of crucial importance. Over the last decades, research findings in this field have provided considerable evidence for the existence of a universal developmental path every learner follows in her/his acquisition process (e.g. Wode, 1976; Clahsen, 1980; Meisel *et al.*, 1981; Pienemann, 1984, 1989 and 1998; Pienemann *et al.*, 2006; Keßler, 2006; Roos, 2007; Lenzing, 2013). This means that all learners of a second language acquire certain grammatical structures in a fixed and therefore predictable sequence. In this context, Ellis (2008: 113) states that “arguably, any theory of L2 acquisition will need to account for developmental patterns”.

A theory that offers an explanation for the developmental sequences in L2 acquisition is *Processability Theory* (PT) (Pienemann, 1998). PT is a psycholinguistic theory of SLA that primarily focuses on the so-called “developmental problem”, i.e. the question why learners follow a universal developmental path in L2 acquisition. The core idea underlying PT is that this path is determined by the architecture of the human language processor (Pienemann, 1998: 4). To be more specific, it is assumed that in order for a learner to be able to produce linguistic structures, specific processing procedures are needed that the learner acquires stepwise in the process of second language acquisition. It follows from here that a learner can only produce those linguistic structures that s/he can process, i.e. that the processor can handle at a given stage of development.

As regards the developmental sequences, in PT, six stages of acquisition are identified and applied to English as a second language. These are illustrated in Table 1 below:

Table 1: Stages of acquisition in English as L2 – Processability Hierarchy (adapted & modified from Pienemann, 1998; examples taken from Lenzing, 2013)

| Syntax | | Morphology | |
|--------|---|------------|--|
| Stage | Structures | Stage | Structures |
| 6 | <u>Cancel Aux-2nd</u> <i>Listen to what I say.</i> | 6 | |
| 5 | <u>Aux-2nd</u> <i>What do you collect?</i> | 5 | <u>3sg-s</u> <i>The mouse plays volleyball.</i> |
| 4 | <u>Wh-copula S (x)</u> <i>What is your number?</i> <u>Copula S(x)</u> <i>Are there boots?</i> | 4 | <u>Copula SV agr.</u> <i>You are our clown.</i> <u>Auxiliary SV-agr.</u> <i>We're going shopping.</i> |
| 3 | <u>Adverb-First</u> <i>Today he stay here.</i> <u>Wh-SV(O)-?</u> <i>What you like?</i> <u>Do-SV(O)-?</u> <i>Do you have a sun?</i> | 3 | <u>Plural -s (Det + N agr.)</u> <i>Two ears</i> |
| 2 | <u>SVO</u> <i>The mouse play volleyball</i> | 2 | <u>Plural -s</u> <i>pets</i> <u>Past -ed</u> <i>played</i> |
| 1 | <u>Words</u> <i>Blue. Mouse.</i> <u>Formulae</u> <i>What's your name?</i> | 1 | |

As can be seen in Table 1, the different stages of acquisition are characterised by specific morphological and syntactic structures that the learners are able to produce spontaneously at the respective level of development. The structural possibilities a second language learner has at a specific stage of development are restricted by the available processing procedures. What follows from here is that at the beginning of the second language acquisition process, learners produce predominantly formulaic utterances such as *What's your name?* or *What's your hobby?* (learner C03) and simple declarative sentences that follow a Subject-Verb-Object word order, as in *I like spaghetti* (learner C08) (examples taken from Roos, 2007 and from Lenzing, 2013). At a later stage (stage 3), learners are able to produce restricted question forms: (1) *Do you like milk?* (learner C12) (2) *Do you have two cloud?* (learner C16)

Instead of being afraid of learners' errors teachers should encourage their learners to actively produce language by going beyond the listen-and-repeat-patterns.

It is only at a more advanced level of language development that learners are able to actively produce more complex structures, such as question forms with an auxiliary in second position (e.g. *What do you collect?*) (cf. Table 1 above). It can be the case that these structures are produced by learners at a lower stage of acquisition. However, a close analysis reveals that they are not used productively but constitute instances of fixed formulae, as they occur without morphological and/or lexical variation (cf. Lenzing, 2013: 163ff.). A morphological feature that occurs rather late in the acquisition process is the 3sg-s, as the processing procedure required for the agreement between subject and verb is acquired at stage 5. Therefore, in early learner utterances the 3sg-s is missing, as in the examples below:

- (3) *The mouse go to school.* (Co6)
- (4) *The mouse play guitar.* (Co3)
- (5) *The elephant sleep.* (Co4)

What is important to note in the context of the foreign language classroom is that the limited options the L2 learner has at a specific point in development also lead to the production of non target-like utterances to express the learner's communicative needs. As far as morphology is concerned, this is illustrated in examples (2) - (5) above: as regards the question form *Do you have two cloud?* produced by learner C16, it can be seen that although the question form is syntactically target-like, the learner does not apply the plural -s, as she has not yet acquired the prerequisites to achieve agreement between the determiner *two* and the noun *cloud*. In a similar vein, in the utterance *The mouse go to school*, learner Co6 is able to form sentences that adhere to an SVO pattern. However, he has not yet acquired the necessary processing procedure to match the relevant information (3rd person singular) between subject and verb in order to achieve agreement (cf. Lenzing, 2013: 204).

In her research focussing on beginning learners of English at primary school level, Lenzing (2013) shows that the mental grammatical system of early L2 learners is even further restricted. The constraints on processing also apply to the level of semantics. This means that early learners have problems expressing all the participants in the event they aim at describing (e.g. in example (8) the addressee *you* is missing). Furthermore, some of the utterances found in early learner language seem to be entirely idiosyncratic and the meaning can sometimes only be inferred from the

context. The 'strange' utterances produced by beginning learners of English as L2 are illustrated in examples (6)–(8) below:

- (6) *What's the spaghetti?* (= Do you like spaghetti?) (Co2)
- (7) *She likes you spinach?* (=Do you like spinach?) (Co8)
- (8) *What do like?* (= What do you like?) (Co7)

At first glance, these utterances seem to be entirely unsystematic. However, the *Multiple Constraints Hypothesis* proposed by Lenzing (2013) offers an explanation for these seemingly diverse structures in terms of underlying limitations of the initially underdeveloped mental grammatical system. It is demonstrated that the 'strange' utterances occurring in early learner language all result from the processing constraints affecting both syntax and semantics.

As a consequence of the initial restrictions on processing, beginning L2 learners have only limited structural choices to express their communicative intentions. The study by Lenzing (2013) shows that the majority of the structures produced by learners at primary school level after one year of instruction consist of formulaic sequences and single words (Lenzing, 2013: 164). In the course of their acquisition process, the constraints on processing decrease as the learners gradually acquire the processing procedures necessary for the production of more complex structures. This leads to a decrease of formulaic sequences and single words in early learner speech after two years of instruction and to an increase in the production of canonical SVO structures (cf. Lenzing, 2013: 232).

The development from formulaic sequences, single words and idiosyncratic learner utterances towards more productive SVO-structures is exemplified in Table 2 containing learner utterances produced by learner C13 after one and after two years of instruction:

Table 2: Learner utterances after one and after two years of instruction (learner C13)

| C13 | Grade 3 (1 year instruction) | Grade 4 (two years instruction) |
|-----|------------------------------|--|
| | What's your name? | My mouse play the guitar. |
| | What do you like? | I have a cat. |
| | I hobby? | My Max has a white T-Shirt. |
| | Blue. | Is a sun of your picture? |
| | Teeth. | Has Max a red trouser? |
| | Not woolly hat. | Max climb your {Löwen}(/) flowers {hoch.} (= Max is climbing on your dandelion) |

It is important to note that although the structures produced by learner C13 after two years of instruction are not necessarily grammatically well-formed in terms of the target language, they nevertheless reflect a clear development in the learner’s acquisition process from formulaic sequences and single words towards more productive utterances (cf. Lenzing & Roos, 2012; Lenzing, 2013).

Instructed Second Language Acquisition

In the previous passage we outlined the development of interlanguage and introduced the developmental stages for L2. A number of studies (e.g. Pienemann, 1985; Ellis, 1989; Lenzing, 2013; for a detailed overview see Keßler, Liebner & Mansouri, 2011) showed that the sequence of interlanguage development found in natural acquisition also applies to instructed settings. Needless to say that one can observe other differences between natural and classroom-based acquisition such as a greater emphasis on vocabulary learning or external factors such as motivation. These differences, however, do not affect the development of interlanguage grammars and therefore are beyond the scope of this paper.

Any (foreign) language learning has to be understood as a gradual acquisition process of implicational (interlanguage) stages of the target language. In other words, all learners go through the same developmental stages, regardless of the setting of language acquisition. This sequence of target language development cannot be altered by instruction.

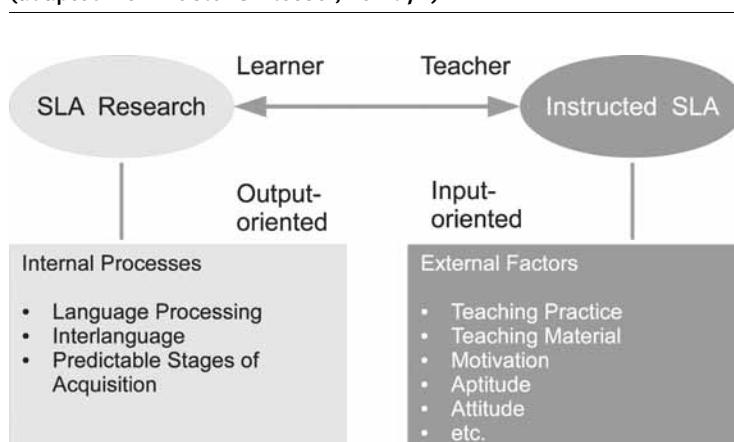
This might sound like bad news for language teachers who want to support their learners in their learning processes. However, this does not imply that all learners go through these stages in exactly the same way. Different learners produce different interlanguage variants of the target language and also may go through the stages more or less quickly. Teaching can make a great difference and support language learning immensely, especially if based on findings from SLA research: Pienemann (1985) asked whether language was teachable and Allwright (1984) posed the question “Why don’t learners learn what teachers teach?” Keßler & Plessner (2011: 73) summarize the interface between SLA and grammar as follows:

“SLA and grammar are related. In instructed acquisition, both fields complement each other in that SLA research provides the empirical basis for

understanding interlanguage development. Grammar teaching in turn, applies SLA findings to the language classroom.”

Figure 1 shows an integrated view of instructed foreign language acquisition and applies both to implicit as well as explicit learning of a target language.

Figure 1: An integrated view of instructed SLA
(adapted from Keßler & Plessner, 2011: 72)



However, instruction does make a difference (cf. Doughty, 1991) as it can support foreign language learners by a) accelerating their learning process by teaching what they are ready to learn at a given point and b) promoting a more standard oriented interlanguage variety that enables the learners to also move to more advanced stages of development rather than getting stuck (stabilize) in their acquisition process.

From that perspective, Allwright’s question quoted above is still relevant but could also be reversed: Why don’t teachers teach what learners are ready to learn? (cf. Keßler, Liebner & Mansouri, 2011: 149). We will take a closer look at the implications for teaching in the next section.

What does this mean for teaching?

The question that arises in the context of foreign language teaching is whether the developmental path in L2 acquisition outlined above and the fact that learners acquire particular structures in a specific sequence can be altered/affected by teaching.

In this context, the implications of the *Teachability Hypothesis* – a subset of *Processability Theory* – are considered to be of particular importance. Already in 1984, Pienemann observed that “the teachability of languages is constrained by what the learner is ready to acquire” (Pienemann, 1989: 52; cf. Pienemann, 1984). In essence, the Teachability Hypothesis claims that the developmental path cannot be altered by foreign language instruction. In particular, the *Teachability Hypothesis* predicts that

- stages of acquisition cannot be skipped through formal instruction,
- instruction will be beneficial if it focuses on structures from the ‘next stage’. (Pienemann, 1998: 250)

The *Teachability Hypothesis* has been confirmed by various studies (Pienemann, 1984, 1998; Ellis, 1989; Mansouri & Duffy, 2005; Keßler, 2006). In the framework of *Processability Theory*, it is argued that the reason stages of acquisition cannot be skipped is,

because each stage requires processing procedures which are developed at the previous stage. 'Skipping stages' in formal instruction would imply that there would be a gap in the processing procedures needed for the learner's language. Since *all* processing procedures underlying a structure are required for the processing of the structure, the learner would simply be unable to produce the structure. (Pienemann, 1998: 13)

The insight that not everything that is taught in the foreign language classroom is at the same time learnable has important implications for early EFL teaching. Some of these implications will be addressed in the concluding part of our paper.

Conclusion – some implications for teaching

We started our paper with a quotation by Cameron in which she pointed out that the time for classroom-based language learning is not always used for efficient language learning. Many teachers, especially in primary school EFL classrooms, have been advised in training courses outside universities that spontaneous speech production by language learners at an early state of the learning process might be dangerous for the development of the L2 learner's grammatical system of the language to be learnt. Therefore, until today we can find many EFL primary school classrooms that stick to the concept of 'listen and repeat' rather than allowing for authentic communication between learners or between teacher and learner.

In our paper we outlined that learners in both natural and in instructed settings develop their (inter-)language skills gradually and systematically. Explicit grammar teaching is neither necessary nor in line with current curricula. Grammar develops implicitly, especially if teaching considers findings from SLA research. Instead of being afraid of learners' errors teachers should encourage their learners to actively produce language by going beyond the listen-and-repeat-patterns. Authentic communication will certainly lead to errors in language production, however, this is a

fruitful way of putting learners into a position of noticing gaps between their own language production and the target form as presented by the teacher. If teachers teach what their learners are ready for they support their learners' interlanguage development. As was shown in Table 1 learners develop their interlanguage system gradually over time towards the target language, even without having been taught any grammar explicitly (also see Piske, 2006, who tracked a learner's EFL development from the initial state towards almost target-like usage).

Therefore, we consider it to be of great importance that teachers for (early) ELT be informed about the underlying processes in the language acquisition process. This knowledge helps them to develop realistic expectations about the pupil's language development. This, in turn, can contribute to a positive start to foreign language learning and maximize learning as requested by Lynne Cameron in her quotation above.

Bibliography

- Allwright, R.L. (1984). Why don't learners learn what teachers teach? – The Interaction Hypothesis. In: D. M. Singleton & D.G. Little (eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL, pp. 3–18.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clahsen, H. (1980). Psycholinguistic aspects of L2 acquisition. In: S. Felix (ed.), *Second language development: trends and issues*. Tübingen: Narr, pp. 57–79.
- Doughty, C. (1991). Instruction does make a difference. *SSLA* 13, 431–469.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *SSLA* 11, 118–131.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Second edition. Oxford: Oxford University Press
- Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, E. (Hrsg.) (2009). *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrung aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Keßler, J.-U. (2006): *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen und der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Keßler, J.-U. (2013). Gelingensbedingungen für guten Englischunterricht ab der Grundschule. In: O. Börner, G. Engel & B. Groot-Wilken (Hrsg.), *Hörverstehen - Leseverstehen - Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster: Waxmann, pp. 123–140.
- Keßler, J.-U. & Lenzing, A. (2008). „The dog is grabbing“ – Englischunterricht in der Grundschule und den Übergang neu denken. In: T. Heggen & D. Götz (Hrsg.), *Grundschule neu denken. Beiträge des Paderborner Grundschultages 2006 zu Heterogenität, Medien und Ganztage*. Münster: LIT, pp. 99–111.
- Keßler, J.-U., Liebner, M. & Mansouri, F. (2011). Teaching. In: M. Pienemann & J.-U. Keßler (ed.), *Studying Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 149–156.
- Keßler, J.-U. & Plesser, A. (2011). *Teaching Grammar. Standard Wissen Lehramt*. Paderborn: Schöningh/UTB.
- Kubanek-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Eine Didaktik*. Münster: Waxmann.

Lenzing, A. (2013). *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition. The Multiple Constraints Hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins.

Lenzing, A. & Roos, J. (2012). Die sprachliche Entwicklung und die Ausdrucksmöglichkeiten von Grundschülerinnen und Grundschulern im Englischunterricht. In: M. Bär, A. Bonnet, H. Decke-Cornill, A. Grünewald & A. Hu (eds.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg*, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren, pp. 207–220.

Mansouri, F. & Duffy, L. (2005) The pedagogic effectiveness of developmental readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics* 28/1: 81–99.

Meisel, J., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). On determining developmental sequences in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3/2: 109–135.

Mindt, D. & Schlüter, N. (2007). *Ergebnisorientierter Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pienemann, M. (2011). The psycholinguistic basis of PT. In M. Pienemann & J.-U. Keßler (eds.) *Studying Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 27–49.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6/2: 186–214.

Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. In K. Hyldenstam & M. Pienemann (eds), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 23–75.

Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10/1: 52–78.

Pienemann, M. (1995). Second language acquisition: A first introduction. *Australian Studies in Language Acquisition* No. 2, 3–27.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, M. (ed.) (2005) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, M., Keßler, J.-U. & Roos, E. (eds.) (2006). *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh/UTB.

Piske, T. (2006). Zur Entwicklung der Englischkenntnisse bei deutschsprachigen Immersionsschülerinnen und -schülern im Grundschulalter. In: N. Schlüter (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, pp. 206–212.

Roos, J. (2007). *Spracherwerb und Sprachproduktion: Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Gunter Narr.

Schmid-Schönbein, G. (2008). *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor

Wode, H. (1976). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working Papers on Bilingualism* 11: 1–13.

Jörg-U. Keßler

is professor of Applied Linguistics at Ludwigsburg University of Education and vice president for academic and international

affairs. His main research interests are within the field of (instructed) second language acquisition and its diagnosis as well as bilingual education (immersion and CLIL). He has worked on the calibration of Rapid Profile, a computer-based diagnostic tool for online linguistic profile analysis. His current research project looks at L2 development of learners in various immersion settings in Germany and the US.

Anke Lenzing

is assistant professor of English Linguistics at Paderborn University. Her main research interests are within the field of SLA. She has worked on early L2 acquisition and the L2 initial state and on L2 transfer. Her current research project focuses on the interface between comprehension and production in SLA. For her PhD thesis “The development of the grammatical system in early second language acquisition” she received the 2012 Runner-up for the Christopher Brumfit Award (Cambridge University Press/Language Teaching).



Une perspective déformante sur la structure de l'Atomium, à Bruxelles.

Quels repères pour l'enseignement grammatical?

Examen de quelques références actuelles en Suisse romande

Ecaterina Bulea Bronckart | Genève

Ziel dieses Beitrags ist es, Basisdokumente für den Grammatikunterricht in der Romandie (*PER*, die *Orientations* von 2006, die Lehrwerke *Mon Manuel de français* und *L'île aux mots*) in Bezug auf die Prinzipien, die der Erneuerung des Grammatikunterrichts seit den 70er und 80er Jahren zugrundeliegen, zu situieren. In einer ersten Teil werden diese Prinzipien und die Zielsetzung des Grammatikunterrichts vorgestellt. Danach wird analysiert, inwiefern diese Prinzipien und Zielsetzungen in den Dokumenten und Lehrwerken vermittelt, neu formuliert, verändert oder vernachlässigt werden. Diese Analyse führt einerseits zu einer Klärung der Rolle und Funktion, die der Grammatik heute zugeschrieben wird, andererseits zur Formulierung von Vorschlägen, die der Klärung der Grundlagen des mutter- und fremdsprachlichen Grammatikunterrichts dienen sollen.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 2 und 19

Quelle place convient-il d'accorder à la grammaire dans le cadre de l'enseignement des langues? Quelle grammaire enseigner? Au fond, pourquoi enseigner et (faire) apprendre la grammaire? Depuis quelques décennies, à l'avant-plan ou en creux, ces questions marquent de leur présence la confection de programmes, de manuels et de méthodes d'enseignement des langues, tout comme elles traversent les pratiques d'enseignement et de recherche, voire, plus largement, l'esprit des enseignants, des parents, des élèves. Selon les périodes et les contextes, les réponses proposées ont été non seulement variables, mais souvent non consensuelles et animées, générant ou charriant des polémiques autour du statut et de l'utilité de la grammaire; et ces polémiques se poursuivent aujourd'hui, le désormais récurrent «problème grammatical» se traduisant (entre autres) par une paradoxale et troublante absence de repères, comme le notait encore tout récemment Ehrsam:

“... force est de constater que la grammaire est un défi permanent de la pratique des classes et qu'une partie du corps professoral manque parfois de repères tant scientifiques que didactiques” (2013, p. 9).

L'objectif de cet article est d'examiner un ensemble de documents de référence qui orientent aujourd'hui l'enseignement de la grammaire en Suisse romande, précisément sous l'angle des repères qu'ils offrent (ou non) aux protagonistes concernés. Nous centrerons notre analyse sur le *Plan d'études romand* (CIIP¹, 2010 - désormais *PER*), sur le document qui l'a précédé, intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande - Orientations* (CIIP, 2006 - désormais *Orientations*) et sur deux des moyens d'enseignement officiellement sélectionnés pour le cycle II du primaire, *Mon Manuel de français* (désormais *MMF*) et *L'île aux mots* (désormais *IAM*). Nous tenterons de situer la conception de l'enseignement grammatical qui y est présentée par rapport aux principes généraux de la rénovation de l'enseignement de la grammaire et aux finalités assignées, dans ce cadre, à cet enseignement, en examinant la manière dont ces principes et finalités s'y trouvent relayés, reformulés, transformés. Cet examen nous permettra, d'une part, de mieux cerner la place et les contours de la grammaire dans ces documents; d'autre part, d'identifier un ensemble de dissensus, potentiellement à l'origine de ce manque de repères ressenti par les enseignants.

Principes didactiques et finalités de l'enseignement grammatical

On le sait, un ensemble de démarches de rénovation de l'enseignement grammatical ont été initiées dès les années 1970 en Suisse romande, l'ouvrage *Maîtrise du français*² (voir Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979; désormais *MF*) en constituant sans nul doute l'entreprise emblématique. Celles-ci s'inscrivaient dans un projet plus large de modernisation de la discipline *français* et ont touché aussi bien les contenus que les mé-

thodes et les objectifs d'enseignement de la grammaire (voir Bronckart & Sz-nicer, 1990; Bronckart, 2001; Dolz & Simard, 2009; De Pietro, 2007).

Au plan du contenu, ces rénovations prenaient appui notamment sur la grammaire structurale bloomfieldienne et sur les propositions initiales de la grammaire générative et transformationnelle, et visaient à introduire des notions et des techniques d'analyse affranchies des approches dites «traditionnelles». Il s'agissait en particulier d'abandonner les définitions des catégories et des fonctions mobilisant indistinctement critères morphosyntaxiques, référentiels et sémantiques, pour fonder l'identification et le classement des unités et des structures (syntagmes ou groupes) sur la seule base de l'analyse de leur *comportement* dans les phrases et/ou de leur environnement syntaxique (voir *MF*: 335-337).

Au plan des méthodes d'enseignement, et en lien avec le type de contenu visé, il s'agissait d'abandonner les principes didactiques d'inspiration scolastique, qui préconisaient d'abord la mémorisation de règles, ensuite leur application dans des exercices, pour instaurer une démarche à caractère *inductif*: partir d'énoncés produits par les élèves et mettre en place des activités permettant à ces derniers de les observer, de procéder à des manipulations pour en dégager certaines régularités, enfin, et dans la mesure du possible, de conceptualiser les résultats de ce travail:

“On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. [...] En conséquence, on amènera l'enfant à faire fonctionner la langue. Les activités d'expression, les manipulations lui feront découvrir progressivement, de façon tout d'abord intuitive, puis réflexive, les principes de ce fonctionnement.” (*MF*, p. 3)

Au plan des objectifs, cette centration conjointe sur l'activité des élèves et sur

les propriétés effectives des énoncés du français contemporain – dont les productions des élèves fournissent des exemplaires concrets – se situait à l'opposé de la visée de maîtrise abstraite et décontextualisée des règles grammaticales. Au contraire, l'accent était mis sur *la maîtrise pratique* de la langue par les élèves, qui leur permette de communiquer efficacement dans diverses situations d'interaction. La construction de savoirs proprement grammaticaux devenait dès lors un *objectif second*: désigné par l'appellation processuelle de «structuration de la langue», celui-ci était subordonné à la maîtrise pratique de la langue, l'enseignement grammatical venant *outiller* la mise en œuvre des fameux quatre types de savoir praxéologique: savoir parler, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire (voir les parties 1, 2 et 3 de *MF*).

Notons que, si elle est ainsi présente dans les préconisations de rénovation romandes, cette conception des finalités de l'enseignement grammatical n'est pas pour autant limitée au contexte suisse. Dans son analyse des manières dont les didacticiens francophones ont conçu ces finalités durant les 25 dernières années, Chartrand (2012) examine, sous l'appellation «point de vue utilitariste», la perspective similaire préconisée au Québec par Nadeau et Fisher, pour qui la finalité première relève de la construction chez les élèves «d'une réelle compétence à l'écrit» (p. 52), la compréhension du (fonctionnement du) système de la langue étant considérée comme une finalité *subordonnée*; et sous l'appellation «point de vue communicationnel», la position défendue en Belgique par Dumortier, qui met au premier plan la capacité d'utiliser adéquatement les ressources linguistiques dans des situations de communication, les savoirs linguistiques et/ou grammaticaux étant non seulement au service de cette capacité, mais devant être interrogés du point de vue de leur *utilité réelle*.

Enfin, si son extension dépasse ainsi la Suisse, et dépasse également l'enseignement du français langue maternelle, comme en témoigne la mise en œuvre à la même époque des méthodes communicatives dans l'enseignement des langues étrangères, ce point de vue «utilitariste-communicationnel» ne fait pas pour autant consensus. Faute de données démontrant le caractère déterminant des savoirs grammaticaux pour l'amélioration des capacités expressives des élèves, certains auteurs remettent en question ce postulat de la grammaire au service de l'expression et réinstaurent une forme de valorisation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire pour elle-même. Ainsi, en se référant à Vygotski, Boutet (2005) soutient que la réflexion grammaticale est un véritable «moment du développement intellectuel de l'élève», dont le succès (ou l'insuccès) influence en outre de manière décisive sa maîtrise de l'écrit. Dans cette même perspective développementale vygotskienne, Schneuwly (1998) défend depuis un certain nombre d'années le rôle de la grammaire en tant que système de savoirs proprement scolaires, dont l'apprentissage contribue au développement des capacités d'abstraction et de généralisation des



Le chêne de la Préalaye, Rennes (F).

élèves. Parce que l'enseignement grammatical érige nécessairement la langue en objet d'analyse, la mise à distance de la langue que cela implique permet aux élèves de transformer à la fois leur rapport à la langue et leur fonctionnement cognitif. Il convient d'ailleurs de rappeler que, de ce point de vue, une fonction similaire était accordée par Vygotski (1997: 374-377) à l'apprentissage des langues étrangères, qui opère aussi, inévitablement, une mise à distance de la langue maternelle, ce qui modifie le rapport de l'élève à celle-ci, tout en lui permettant d'atteindre un niveau de généralisation plus élevé.

On constate donc que, même si on peut aisément comprendre les motivations initiales qui ont conduit à considérer que les objectifs de structuration de la langue relevaient d'un outillage au service de l'expression, cette forme de hiérarchisation des finalités pose problème, le consensus en ce domaine étant loin d'être établi.

Qu'en disent les documents romands d'aujourd'hui?

Examinons maintenant la position qui se dégage des documents actuellement en vigueur en Suisse romande, lesquels, à l'instar des *Orientations* de 2006, prennent acte de l'évolution du contexte social et scolaire depuis les années 1970-80 (hétérogénéité, pluriculturalité et plurilinguisme des classes, développement des média, modification du cursus scolaire, etc.); évolution qui conduit à repenser aussi bien les contenus que les démarches et les finalités de l'enseignement du français.

Notre examen de ces documents sera orienté par deux ordres de questions:

- a) *Comment y sont envisagées les finalités de l'enseignement grammatical dans le cadre général de l'enseignement de la langue?*
- b) *Quelle place y occupent les démarches inductives, l'activité des élèves, les manipulations, et à quel type de contenus s'appliquent-elles?*

a) S'agissant de la première question, les *Orientations* assignent à l'enseignement du français trois finalités: (1) *apprendre à communiquer/communiquer*; (2) *maitriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue*; (3) *construire des références culturelles* (p. 9). On notera donc, d'une part, le maintien des finalités communicative et de maîtrise du fonctionnement de la langue, d'autre part, l'ouverture explicite au «monde plurilingue», de par l'introduction d'une nouvelle finalité, la *construction de*

références culturelles, qui concerne principalement le partage des valeurs du patrimoine littéraire et de l'histoire de la langue française, dans son rapport à d'autres langues. Ces finalités sont initialement présentées comme *articulées*, imbriquées, dans le cadre d'une conception *intégrée* de la discipline (p. 3), ce qui semble rompre avec la conception hiérarchique mentionnée plus haut. Néanmoins, cette position ne semble guère assumée, puisque le document affirme, quelques pages plus loin, que «les trois grandes finalités n'ont pas une importance équivalente. La capacité de communiquer en français de manière adéquate est la finalité prioritaire» (p. 10). Cette position est réitérée lors de la formulation des objectifs de la grammaire (p. 29), qui sont les suivants: - *maitriser les règles de fonctionnement de la langue*; - *utiliser un métalangage spécifique*; - *construire des outils pour réfléchir sur la communication et sur la langue*; grammaire dont il est indiqué qu'elle ne prend véritablement sens «que dans la mesure où ces outils sont au service des deux autres finalités du français (aptitude à communiquer et à construire des références culturelles)». Le *PER* relaye assez fidèlement les options générales prises par les *Orientations*, aussi bien au plan de la mise en avant de la finalité de maîtrise communicative («*Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français*»), que de la prise en compte de la pluralité des langues («*Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues*») ou encore du développement de références culturelles. A cette dernière finalité, le *PER* ajoute l'utilisation des TICE, et, en ce qui concerne la grammaire, il semble tantôt renforcer l'idée d'articulation entre celle-ci et la communication, par leur juxtaposition en un seul énoncé («*Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication*»), tantôt subordonner son enseignement à la maîtrise des mécanismes d'expression («*L1 26 – Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes*»).

Les moyens d'enseignement radicalisent la dépendance de l'étude de la grammaire eu égard à la production/réception textuelle. Ainsi, tout en affirmant la nécessité d'articulation entre les divers sous-domaines de la discipline, *IAM* énonce sous forme de principe que «les apprentissages réflexifs sont au service de l'activité langagière, et non l'inverse» (*IAM, Livre du maître*: 5), et *MMF* met en avant une conception clairement instrumentale de l'enseignement de la grammaire, formulée comme suit:

«Dans cette perspective instrumentale, ce qu'il faut enseigner, c'est comment les connaissances grammaticales et lexicales interviennent dans les processus de lecture et d'écriture. L'étude du FDL [fonctionnement de la langue] conduit donc à une réflexion sur la manière dont un sujet use de la langue pour comprendre et se faire comprendre.» (*MMF, Livre du maître*: 7)

Comme on le constate, la formulation des finalités présente quelques ambiguïtés, liées notamment à la co-occurrence des rapports d'articulation et de subordination qui sont posés entre celles-ci; et cette double interprétation, dont les effets augmentent lorsqu'on prend en considération l'ensemble des documents, peut, à nos yeux, constituer une source de désorientation pour les enseignants, lorsqu'il s'agit de comprendre ou de faire comprendre pourquoi on fait de la grammaire. Notons aussi que les principes théoriques formulés dans les

Ces polémiques [autour du statut et de l'utilité de la grammaire] se poursuivent aujourd'hui, le désormais récurrent «problème grammatical» se traduisant (entre autres) par une paradoxale et troublante absence de repères.

livres du maître sont parfois extrêmement difficiles à mettre en pratique à l'aide des moyens que ces livres accompagnent. S'agissant de *IAM*, les «passerelles» prévues par le moyen pour expliciter l'exploitation textuelle d'éléments grammaticaux sont tellement rares et ténues, qu'il est impensable de les envisager comme un réel outil didactique; et l'injonction de *MMF* citée ci-dessus, selon laquelle ce que le maître doit enseigner, c'est *comment* les éléments grammaticaux interviennent dans la lecture ou la production de textes, suppose de fait que ces mêmes éléments soient déjà maîtrisés; mais où et comment s'acquiert cette maîtrise, qui n'est, en effet, pas envisageable sur la seule base des objets d'enseignement contenus dans ce manuel?

b) S'agissant des contenus de l'enseignement grammatical, il convient de noter d'emblée un élargissement significatif – et qui n'a rien d'évident – du domaine même de la grammaire. Les *Orientations* préconisent ainsi une «grammaire au sens large», qui inclut ce que le document appelle la «grammaire au sens étroit», la conjugaison, le lexique et l'orthographe (*Orientations*: 29). Ce document ne fournit pas de liste de contenus grammaticaux à enseigner, mais donne un ensemble d'exemples, qui nous paraissent illustratifs de l'élargissement opéré: les caractéristiques d'un genre de texte, la cohésion textuelle (désignation, reprises), l'emploi et la morphologie du passé composé, les phénomènes de synonymie, hyperonymie, etc. On le constate, l'allure des contenus grammaticaux a sensiblement changé; et ce changement, associé au double usage de la notion de grammaire (au sens large et au sens étroit), ne facilite nullement la prise d'indices clairs sur ce qui est encore de la grammaire et ce qui ne l'est pas ou plus. Le *PER* procède au même type d'extension, qui est également présent dans les moyens d'enseignement, sous l'appellation «fonctionnement de la langue» (FDL), et qui regroupe des contenus relevant

de la grammaire de la phrase (types et formes de phrases, classes, groupes, fonctions syntaxiques), du fonctionnement des textes, du lexique, de l'orthographe et de la conjugaison.

Outre le problème, proprement théorique, de la définition de la grammaire, qui est loin d'être résolu aujourd'hui, l'ensemble des éléments que nous avons rassemblés fait émerger une autre question, dont les implications didactiques sont fondamentales: à quelle grammaire, «au sens large» ou «au sens étroit», s'adressent les finalités formulées? Selon que l'on adopte l'une ou l'autre des perspectives, des emboitements d'une complexité redoutable peuvent apparaître, la grammaire «au sens large» pouvant devenir, lorsqu'il s'agit surtout du fonctionnement des textes, subordonnante et subordonnée simultanément.

Quant aux types de démarches à privilégier en classe, un certain consensus semble établi, tous les documents prenant comme point de départ le texte (mais par pour autant le *genre* textuel!), considéré comme l'unité de base de l'apprentissage de la langue. A l'instar des *Orientations*, on considère que «les textes [...] permettent de traiter l'essentiel des points de structuration à aborder dans l'enseignement du français dans les domaines du lexique, de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, soit de façon directement intégrée [...] soit au travers d'activités spécifiques dites “décrochées”» (p. 12). Les démarches inductives sont clairement privilégiées, ce que *MMF*, par exemple, formule à l'aide de l'expression «*j'expérimente puis j'explique*»; démarche qui s'oppose à celle appelée «*j'apprends puis j'applique*», que l'on aura reconnu comme synthétisant les approches «traditionnelles».

L'extension du domaine grammatical conduit en outre à une moindre place accordée aux manipulations syntaxiques. Celles-ci apparaissent notamment dans les indications pédagogiques du *PER* (*Utiliser les manipulations telles que la pronominalisation, l'emphase, l'ajout, l'effacement, le déplacement, les paradigmes qui sont des opérations nécessaires à la construction des connaissances grammaticales*), mais ne sont pratiquement pas relayées par les choix didactiques des livres du maître, et encore moins par les activités grammaticales proposées par les manuels.

Notes conclusives

Comme il ressort des analyses proposées, plusieurs facteurs sont à l'origine de ce «manque de repères» dans et à propos de l'enseignement grammatical. Ceux-ci concernent notamment les finalités et les contenus, et, à ce qu'il paraît, dans une moindre mesure les démarches de cet enseignement. Nous nous bornerons, pour clore, à formuler quatre propositions qui nous paraissent susceptibles de fournir des clarifications en ce domaine, et qui nous paraissent s'appliquer aussi bien à l'enseignement de la langue maternelle qu'à celui des langues étrangères.

1. Renoncer à toute hiérarchisation des finalités, au profit d'une conception réellement *interactionnelle et intégrée* de celles-ci. Subordonner la grammaire à la communication peut conduire à occulter ou minorer toute une série d'aspects dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractère systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc., et à inves-

tir, de manière totalement impropre, les textes d'un pouvoir de systématisation et capitalisation des savoirs grammaticaux, que ces derniers ne possèdent pas.

2. Se donner des critères solides pour distinguer le plus clairement possible, y compris au plan terminologique, ce qui relève de la «grammaire au sens strict» de ce qui serait «grammaire au sens large». A ce propos, le maintien du terme «grammaire» à tous les niveaux de fonctionnement du langagier nous paraît inadéquat au plan théorique et inapte à fournir des repères utiles au plan didactique, la «grammaire» se dissolvant paradoxalement tantôt dans la langue tantôt dans le texte.
3. Réexaminer le statut accordé au «texte», comme unité de base du travail didactique. En l'état, la notion de «texte» fonctionne comme nœud de ramifications dont la compatibilité didactique est trompeuse, puisque cela recouvre indifféremment exemplaires de textes, fragments ou segments de textes, genres de textes, voire types textuels/discursifs, ou encore rassemblements de textes selon des critères divers et hétérogènes. De ce point de vue, le consensus que nous évoquions plus haut n'est en réalité que partiel, les documents sous analyse exploitant l'une ou l'autre de ces facettes de la textualité, ce qui n'est pas sans incidence sur l'enseignement grammatical que le «texte» est censé susciter ou accueillir.
4. Enfin, «libérer» les activités dites «décrochées», et les activités grammaticales en général, en renonçant à identifier toujours, et de manière immédiate, la réexploitation textuelle qui peut être faite des éléments grammaticaux abordés. Cela ne signifie nullement tomber dans le piège d'une conception cloisonnée des sous-domaines du langagier, mais d'envisager des temps didac-

tiques différents pour le traitement de phénomènes interdépendants, en acceptant, en définitive, qu'il n'y aucune honte à «faire de la grammaire».

Notes

¹ Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

² Nous adoptons l'orthographe rectifiée, mais gardons dans les titres et extraits cités l'orthographe d'origine.

Références

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Boutet, J. (2005). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le français aujourd'hui*, 148, 65-74.
- Bronckart, J.-P. (2001). *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue*. Genève: DIP, Cahier du secteur des langues, N°75.
- Bronckart, J.-P. & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et professions*, 20(3), 48-59.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations: document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel: CIIP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- De Pietro, J.-F. (2007). L'enseignement du français: nouvelles perspectives et vieux démons... *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 21, 15-17.
- Dolz, J. & Simard, Cl. (Ed.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec: PUL.
- Ehrsam, J. (2013). Préface. In: O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), *Enseigner la grammaire*. Paris: Editions de l'Ecole polytechnique.

Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français: la grammaire doit-elle être utile? In: J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français*, Berne: Peter Lang, pp. 267-272.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute (édition originale: 1934)

Ecaterina Bulea Bronckart

Docteure en sciences de l'éducation et diplômée en didactique du FLE, Ecaterina Bulea Bronckart est chargée de cours à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, dans le domaine des théories du langage et de la didactique de la grammaire. Elle est membre du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) et, dans ce cadre, coordinatrice du groupe GRAFE'MAIRE. Elle est auteure de nombreuses publications portant sur le statut et le développement des compétences langagières et professionnelles, ainsi que sur le rapport entre langage, activité et formation.



Les branches contorsionnées du chêne, signe d'une croissance lente. Photo: Yannick Morhan

Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues?

Jean-François de Pietro | Neuchâtel

La tematica della terminologia grammaticale utilizzata nell'insegnamento delle lingue seconde non sembra essere oggetto di discussioni. Vale a dire che la terminologia non è importante? è inutile? non pone nessun problema? Dopo aver descritto la situazione attuale in Svizzera romanda (*Plan d'études romand*, libri di testo) per la lingua di scolarizzazione e le lingue seconde (tedesco e inglese) e rilevato i termini utilizzati e le funzioni della terminologia grammaticale tra L1 e L2, presentiamo delle piste per un uso moderato e ragionevole dei termini grammaticali in L2. Al fine di favorire gli apprendimenti degli allievi, concepiamo la terminologia in una prospettiva didattica integrata orientata verso una maggiore armonia tra le lingue, che proponga anche un lavoro esplicito sulle differenze quando esprimono vere e proprie differenze tra le lingue.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 2 e 4

Introduction¹

La question fondamentale qui se pose à propos de la grammaire dans l'enseignement des langues, et plus encore des L2, est bien sûr celle de l'utilité d'un tel enseignement, qu'il soit «direct» ou «indirect» (Ellis, ici-même). Après une période durant laquelle les approches radicalement communicatives ont voulu pour ainsi dire supprimer tout enseignement de la grammaire, les approches «post-communicatives» ont progressivement redonné une place à la réflexion métalinguistique. Aujourd'hui, l'utilité de la grammaire, à certaines conditions, semble reconnue, comme le montrent par exemple l'ouvrage de Beacco (2010) et plusieurs articles de ce numéro (Ellis, Forel...). Ce n'est donc pas à cette question que notre contribution sera consacrée. En revanche, parmi les (très) nombreuses questions qui restent ouvertes (quelle grammaire? comment l'enseigner? etc.), nous souhaitons en aborder une qui, étonnamment, n'est que rarement thématifiée en L2: celle de la terminologie grammaticale utilisée dans/pour l'enseignement. Comme nous le verrons, en effet, alors que cette question occupe une place importante dans l'enseignement du

français langue de scolarisation – souvent même bien trop importante... –, la part grammaticale de l'enseignement en L2 fait appel certes à divers termes (*Hauptsatz*, *Nebensatz*, *Dativ*, *présent continu*, etc.) mais généralement sans les thématiser, sans les discuter, comme s'ils allaient de soi, et se focalise fréquemment, particulièrement pour l'anglais, sur des unités plutôt que sur des structures en tant que telles². Il nous a par conséquent paru intéressant d'évoquer quelques questions à propos de la terminologie:

1. Quelle place, tant en L2 qu'en langue de scolarisation (désormais «L1»), pour la terminologie? quelles différences? quelles convergences? quelles relations?
2. Quelle(s) fonction(s) pour la terminologie en L2?

1. La terminologie, un problème?

Soulignons d'emblée que ces questions sont liées et que, à l'évidence, elles ne se posent pas dans les mêmes termes dans les deux cas. En L1, en effet, si l'enseignement grammatical a de tous temps, mais plus encore depuis le tournant communicatif des années 1960-70, été objet de débats portant et sur son contenu et sur ses finalités, c'est souvent sur la terminologie grammaticale – peut-être parce qu'elle constitue l'habit visible de cette matière complexe qu'est la grammaire – que les polémiques se sont cristallisées, portant à la fois sur son utilité et sur le choix des termes qui la constituent. En L2, en revanche, les questions terminologiques ne semblent guère faire problème, du moins explicitement.

Le but de notre contribution consiste donc à illustrer quelques aspects de cette question terminologique, d'en faire apparaître les enjeux dans une perspective *didactique* et de discuter quelques conditions permettant de rendre une telle terminologie à la fois utile, opératoire, accessible et –

autant que possible – harmonisée dans les différentes langues enseignées. Elle s’inscrit dans la suite d’une publication des *Travaux neuchâtois de linguistique* (TRANEL), en 1999, qui portait précisément sur *La terminologie grammaticale à l’école: perspectives interlinguistiques* (Bégulin et al. [éds], 1999). Anton Näf, l’un des auteurs, après avoir étudié les nouveaux moyens d’enseignement d’allemand qui venaient d’être introduits, concluait alors sa contribution ainsi:

«A l’avenir également, le principal artisan pour ériger des passerelles entre les terminologies français et allemande restera malheureusement l’élève lui-même.» (1999: 92)

Espérons qu’il n’en est plus ainsi...

2. Un état des lieux

Nous ferons tout d’abord quelques constats concernant la situation actuelle de la terminologie grammaticale en Suisse romande, pour les L2 et pour L1, en nous appuyant sur ce que contiennent le *Plan d’études romand* (PER) et les moyens d’enseignement en usage³. Nous tenterons ensuite, sur la base de ces constats, d’esquisser quelques idées concernant – de manière générale et dans une perspective «intégrée» – la place et la fonction de la terminologie dans l’enseignement des langues.

Constats 1: La conception et l’usage de la terminologie dans les L2

Comme nous l’avons relevé, la terminologie n’occupe pas une grande place dans les moyens d’enseignement que nous avons consultés. Et, surtout, elle ne semble pas faire problème.

Cela s’explique par la conception même de ces moyens et, en particulier, de la grammaire, essentiellement envisagée comme un outil au service de l’expression. Ainsi, dans *More!* 8^e, on peut lire que «[I]a plupart des élèves préadolescents ne sont pas encore capables de comprendre des règles de

grammaire abstraites, mais assimilent plutôt la grammaire par *chunks* porteurs de sens en les utilisant dans des activités.» (*Guide pédagogique*: 20); dans le résumé grammatical figurant à la fin du *Student’s book*, la plupart des sous-titres mentionnent – sans en expliciter l’appartenance catégorielle – des unités lexicales telles que «*this, these, that, those*», «*some and any*», «*can and can’t for ability*», «*Why...? and because*», «*let’s*», etc. On trouve néanmoins une approche un peu plus systématique dans deux petits ouvrages complémentaires, le *Reference Book* et le *Language Book*, où, par exemple, différents types de «déterminants» sont mentionnés et où l’on retrouve des dénominations semblables à celles utilisées en français L1. La situation est relativement la même dans *English in Mind* 9^e, qui n’existe pour le moment que sous la forme d’une édition pilote. Dans la *Reference Grammar* placée à la fin du *Student’s Book*, on trouve à nouveau de nombreux paragraphes consacrés à des unités ou structures lexicales caractéristiques (*to be good at + -ing, have to/don’t have to, some and any, much/many/a lot of*, etc.), mais aussi quelques points traitant du *present simple*, du *present continuous*, des *modal verbs*, des *adjectives*, etc.

Dans l’enseignement de l’allemand, le manuel *Geni@l* est actuellement utilisé au secondaire, mais il doit être remplacé par une nouvelle édition, adaptée au PER, dès 2018. Je me suis par conséquent référé à une version actuelle de *Geni@l*, correspondant au niveau B1 du CECR. Dans la partie *Grammatik im Überblick*, qui figure en fin d’ouvrage, on retrouve une fois encore les mêmes tendances. Par exemple, le point 2 concerne les *Sätze mit Zeitangaben* et traite successivement de *während, als, seit, nachdem* et *bevor*; le point 4 des *Sätze mit wenn... (dann)*; le point 9 est intitulé *das Wort es im Satz*, sans que soit mentionnée l’appartenance catégorielle de *es*. Dans cette

partie, on trouve toutefois davantage de paragraphes dénommés par des termes métalinguistiques que pour l’anglais: *Relativsätze (mit Relativpronomen/mit Präposition und Relativpronomen, mit wo; §7)*, *Sätze mit Akkusativ- und Dativergänzungen (§11)*, *Genitiv (§15)*, *Konjunktiv II (§25)*, etc. Une part importante de ces paragraphes semble s’expliquer par le phénomène des cas et des déclinaisons, mais il est vraisemblable aussi que la tradition disciplinaire joue également un rôle.

Ces quelques observations reflètent assez bien ce que nous disions au début, à savoir que la grammaire, en L2, est principalement centrée sur des unités à maîtriser, sur des constructions prototypiques (*chunks*), au service de l’expression et de la compréhension. Une telle orientation correspond d’ailleurs parfaitement aux tendances actuelles et à la volonté des autorités telles qu’exprimées dans le PER. Pour l’allemand, au cycle 3, par exemple, on peut lire dans les *Indications pédagogiques* que «[I]e travail des structures de la langue se fait uniquement dans une perspective communicative», et également qu’il faut «stimuler l’apprentissage d’expressions stéréotypées de manière à fixer des structures grammaticales et l’enrichissement du vocabulaire.» (PER, 2010; http://www.plandetudes.ch/web/guest/L2_36/) Sans nier la pertinence d’une telle approche, on notera cependant qu’elle ne favorise guère une vision un tant soit peu systématique de la langue.

Comme nous l’avons vu, divers termes sont tout de même utilisés, et nous relèverons deux points à leur propos, sur lesquels nous reviendrons dans notre 3^e constat:

1. Ils ne correspondent pas toujours à ceux utilisés dans l’enseignement de la L1.
2. Notamment lorsqu’ils dénomment des phénomènes absents en L1 ou qui diffèrent d’une langue à l’autre, ces divergences ne semblent guère faire l’objet d’une attention particulière.

Constats 2: une situation difficile en L1

L'enseignement de la L1, en Suisse romande notamment, a connu de profonds changements dans les années 1980. En réaction à des décennies d'enseignement «traditionnel», considéré comme trop centré sur des savoirs (grammaticaux en particulier, par opposition aux savoir-faire communicatifs) peu fondés scientifiquement et marqués du sceau de normes périmées, on a voulu donner la priorité à la *communication*, qu'on a opposée de façon dichotomique à la *structuration* de la langue qui devait désormais être mise à son service. L'enseignement de la grammaire devait viser prioritairement la maîtrise de la communication langagière. Dès lors, la nécessité de faire de la grammaire explicite et de nommer les unités et fonctions de la langue, par exemple, a pu être remise en cause, voire tout simplement ignorée, au profit d'activités langagières mises en œuvre dans la classe. Pourtant, en français, même si la terminologie n'est pas la langue, ni même la grammaire, les élèves passent – aujourd'hui encore – un temps considérable à étiqueter, identifier, nommer des unités de la langue, en décomposant des phrases, en les analysant, sans nécessairement toujours savoir «à quoi ça sert».

L'enseignement grammatical, notamment l'étiquetage, occupe donc toujours une place importante. Et la terminologie est très vaste, variant considérablement d'un manuel à l'autre, en nombre mais aussi en nature (Conti & de Pietro, 2006). En effet, d'importantes divergences persistent, en particulier entre les manuels issus des pays différents de la francophonie, en lien avec des traditions grammaticales différentes. Ainsi, dans le mouvement de rénovation des années 1960–70, certains pays ont fortement révisé – et, le plus souvent, simplifié – la terminologie sur des bases linguistiques (distributionnalistes): en Suisse romande, par exemple, on parle désormais de *complément de verbe* (CV) et non plus de *complément d'objet*, d'*adjectif complément de nom* et non plus d'*adjectif épithète*, l'ensemble des éléments précédant le nom ont été regroupés dans une seule classe des *déterminants* (DET), le PER a introduit la fonction *prédicat*, etc. Mais d'autres – la France en particulier – se sont montrés bien plus conservateurs. Bref, la situation actuelle reste peu satisfaisante, marquée par de nombreuses divergences, diverses lacunes, des incohérences et des confusions (voir à ce propos Willems, 1999; Chartrand & de Pietro, 2012; etc.).

Constat 3: convergences et divergences

Lorsqu'on se réfère aux termes qui figurent dans le PER, on observe que la plupart sont semblables pour L1 et les L2. Il est toutefois fait usage pour l'allemand du terme *adjectif épithète* qui a précisément été abandonné dans la grammaire du français (en Suisse romande du moins!). Et on trouve bien sûr, pour l'allemand et l'anglais, quelques termes correspondant à des notions absentes du français: *Dativ*; *present continuous*; *question tags*; *possessive forms*; etc.

Il n'en va pas tout à fait de même dans les moyens d'enseignement, où un certain nombre de divergences subsistent. Pour l'allemand d'abord, deux exemples frappants:

- Dans *Geni@l, Zertifikatsniveau, Kursbuch B1* (p. 127)⁴, il est question du «Demonstrativpronomen *dies-*» pour désigner l'unité précédant le nom dans, par exemple, *Dieser Trainer ist unmöglich!*, ce qui est en profonde contradiction avec ce qui est fait en français où l'ensemble des unités pouvant, dans le groupe nominal, figurer devant le nom sont regroupés dans les différentes sous-classes (*articles, démonstratifs*, etc.) de la classe des déterminants.⁵
- On trouve également (p. 109), en lien bien sûr avec celle de *Nebensatz*, la notion de *Hauptsatz* qui a explicitement été abandonnée dans la grammaire de L1 au profit de la notion de phrase complexe⁶.

On retrouve également dans ces moyens plusieurs termes qui n'existent pas dans la grammaire française, a priori parce qu'ils correspondent à des spécificités de l'allemand et donc à des phénomènes qui n'ont pas d'équivalent direct en français. Il est certainement parfaitement légitime dans ce cas d'utiliser des termes propres à l'allemand. On peut toutefois se demander si l'introduction de tels termes ne devrait pas être davantage thématisée et expliquée, afin d'aider les élèves à percevoir ce qui peut différencier les langues.

En anglais, dans les moyens en cours d'introduction (*More! 8^e et 9^e et English in Mind 9^e*), les termes utilisés semblent plus proches encore de ceux qu'on trouve pour la L1, certainement du fait que ces moyens viennent d'être adaptés à la Suisse romande, après la parution du PER.



La charpente du donjon du château de Blandy-les-Tours (F), construit au XIV^e siècle.

Il importe d'envisager la terminologie dans une perspective intégrée, en explicitant les différences lorsqu'elles expriment de véritables différences entre langues, et en s'efforçant d'aller vers une plus grande harmonisation entre les différentes langues.

On trouve néanmoins encore quelques différences, généralement liées à des différences de structures entre l'anglais et le français, mais parfois plus étonnantes, tel le terme «objet» qui – malgré ce qui est dit dans le PER! – surgit dans la *Reference Grammar d'English in Mind 9^e* (p. 99): «*Who and What can be the subject or the object of the verb.*»

Par ailleurs, la notion de *groupe* – qui joue un rôle très important dans l'enseignement grammatical du français (voir par exemple le PER, *Langues*, Cycle 3, p. 46) – est absente en L2, tant dans les moyens d'enseignement où l'analyse se fait sur les unités (cf. *English in Mind 9^e, Language Builder*, p. 57) que dans le Plan d'études où cette notion semble ne jamais apparaître et où l'on parle uniquement en termes de «catégories de mots» et de «fonctions» (p. 74 pour l'allemand, 88 pour l'anglais).

3. Les fonctions potentielles d'une terminologie grammaticale

Ainsi, comme on a pu le constater, la terminologie grammaticale occupe une place plutôt restreinte dans l'enseignement des L2, un peu plus importante pour l'allemand que pour l'anglais, et une place (trop) importante dans l'enseignement de L1, où elle fait de plus l'objet de débat entre les différents pays francophones. Ces différences s'expliquent-elles? Peuvent-elles être justifiées?

En fait, la question qui se pose, dans le cadre plus général d'une interrogation sur l'enseignement grammatical en L1 et L2, c'est de définir, dans une perspective didactique, quelles peuvent être les fonctions, l'utilité et la place de la terminologie grammaticale dans l'enseignement. Et, selon les réponses apportées à ces questions, de se demander ce qui est semblable et différent en L1 et en L2.

Selon plusieurs auteurs (CHIP, 2006; Chartrand & de Pietro, 2012; etc), l'enseignement grammatical en L1 ne doit pas être conçu uniquement dans une perspective utilitariste. La langue n'est pas *seulement* un outil au service de la communication, elle est aussi un objet

de connaissance et de culture, constitutif de l'environnement quotidien des élèves et de leur identité. Dès lors, l'enseignement grammatical doit être conçu avec une triple finalité:

- 1^{re} finalité: un outil au service de capacités langagières activées en particulier dans des situations de communication complexes, exigeant un contrôle particulier sur les activités de production écrite, de lecture de textes, de prise de parole formelle;
- 2^e finalité: un cadre de réflexion pour appréhender les langues dans le but d'en élaborer une représentation *raisonnablement* correcte, d'assurer une compréhension – même limitée – de leur fonctionnement et de permettre une prise de distance;
- 3^e finalité: un élément d'une culture partagée de la langue (Chartrand, 2004), qui permet entre autres aux membres d'une communauté langagière de parler de leur langue, des autres langues et du langage en général.⁷

Dès lors, pour ce qui est de la terminologie, elle peut être légitimée d'abord – et c'est le plus important – par sa valeur opératoire, lorsqu'elle est censée aider à la production ou à la compréhension de textes (1^{re} finalité). Mais elle peut l'être aussi par sa valeur explicative, lorsqu'elle vise à mieux faire comprendre certains phénomènes langagiers (2^e finalité), ou, en quelque sorte *de facto*, par son existence même, par sa valeur historique et culturelle (3^e finalité).⁸ La terminologie peut donc être «utile». Mais il ne faut pas en abuser et, dans la mesure du possible, savoir ce qu'on en attend lorsqu'on décide d'y avoir recours.

Il en va – au moins en partie – autrement pour les L2 où, nous l'avons vu,

l'orientation pratique, communicative, de l'enseignement est clairement présentée comme prioritaire. La 3^e finalité n'a ainsi plus grand sens. Et les deux premières restent certes valables⁹, mais on peut penser – et espérer – que l'enseignement puisse justement s'appuyer alors sur ce qui a été travaillé en L1, ainsi que le préconisait, en 1980 déjà, E. Roulet dans son important ouvrage *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*:

«Il faut [...] concevoir l'étude de la langue maternelle à l'école comme une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement d'une langue en général et acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement de langues secondes.» (1980: 26-27)

Dans l'idéal, il faudrait donc que les termes utilisés dans l'enseignement grammatical en L1 puissent être repris en L2, de sorte qu'ils y favorisent la compréhension des structures et autres phénomènes enseignés.

Suivant ce que nous disions ci-avant, nous pouvons avoir quelques doutes. Des termes tels que *Nom*, *Adjectif*, *Déterminant*, *Sujet*, etc., utilisés dans les deux cas, constituent certes des exemples positifs, mais seulement s'ils sont travaillés en L1 de telle manière que les élèves en comprennent vraiment le contenu et les enjeux. Comprendre ce qui lie ensemble N, DET et ADJ au sein du «groupe nominal», ce qui y fait système (accord N-ADJ, placement des constituants), par exemple, permettrait alors aux élèves d'orienter leur perception de L2, d'anticiper, de *chercher les bonnes choses*, notamment pour la flexion casuelle. En l'état ac-

tuel, cependant, il est malheureux, selon moi, que la notion de *groupe* – introduite pour exprimer ces rapports de constituance et de solidarité – ne soit apparemment pas du tout exploitée en allemand et en anglais¹⁰; il paraît également regrettable qu'on puisse encore trouver, dans l'enseignement de l'allemand, pour désigner une unité à valeur de déterminant (démonstratif), un terme comme *Demonstrativpronomen*...

Notons que le cas inverse se rencontre également: la grammaire française persiste, seule, à parler de fonction *attribut* pour ce que les autres traditions grammaticales traitent comme des (*adjectifs*) *prédicatifs* ou *compléments de verbe* assumant avec ce dernier la fonction de *prédicat* (Maillard & Almeida, 1999). Roulet souligne d'ailleurs que la relation va dans les deux sens et que l'enseignement des L2 peut également, devrait, favoriser en retour la compréhension du fonctionnement de L1: ainsi, la découverte en anglais de la distinction *present simple/continuous* – soutenue par l'existence de dénominations explicitement différentes – pourrait/devrait contribuer à aider les élèves à mieux comprendre les différentes valeurs du présent en français; de même, la découverte en allemand d'un genre «neutre», et de ce terme, leur permettre de comprendre cette notion et le caractère arbitraire de l'assignation d'un genre aux noms, dans quelque langue que ce soit.¹¹

La perspective intégrée qui est proposée ici ne se réduit bien sûr pas à une question de terminologie¹². Mais celle-ci devrait en constituer un élément, notamment pour éviter que les élèves se trouvent dans la situation décrite en 1999 par Anton Näf.

4. Quelques pistes pour un usage raisonné de la terminologie grammaticale en L1 et L2

Au vu de ce bref examen, trois cas de figure doivent clairement être distingués.

1. Le même terme est utilisé pour L1, L2, L3...

Dans ce cas il n'y a bien sûr pas de problème. Mais il serait souhaitable que l'enseignement prodigué en L1 prépare au mieux le terrain pour l'apprentissage à venir des L2 (cf. supra)¹³.

2. Des termes différents sont utilisés pour dénommer des phénomènes qui sont semblables ou très proches dans les différentes langues. Il y a donc là des divergences injustifiées et évitables qu'il faudrait dans la mesure du possible supprimer.¹⁴

Concrètement, cela n'est certes pas si simple, en particulier quand l'enseignement est donné dans la langue-cible: va-t-on changer la façon

de nommer les choses dans les manuels d'anglais produits en Angleterre de façon à correspondre à notre façon d'aborder la grammaire en Suisse romande? Va-t-on s'appuyer sur des manuels édités spécifiquement pour la Suisse romande et réaliser le travail grammatical sur la L2 en L1? ...

En fait, il s'agit là, selon moi, d'un projet à moyen terme, qui suppose des négociations, des mises en commun, la recherche de consensus en vue d'une «terminologie unifiée» (Willems, 1999: 133).¹⁵

3. Différents termes sont utilisés, en L1 ou en L2, pour dénommer des phénomènes spécifiques à l'une ou l'autre langue, exprimer de véritables différences entre les langues (dénomination de certains temps verbaux, cas, etc.). Dans ce cas, l'existence de termes différents est non seulement compréhensible mais souhaitable dans la mesure où le terme nouveau fonctionne en quelque sorte comme indice de cette différence. Mais il importe alors de justifier ce nouveau terme auprès des élèves, de thématiser le problème, notamment par des activités grammaticales particulières – selon des démarches d'éveil aux langues par exemple – qui focalisent précisément les différences et similitudes entre langues.¹⁶

Par ailleurs, la terminologie utilisée devrait selon nous favoriser chez les élèves un minimum de vision systématique de la langue étudiée. Par exemple, si l'on comprend bien sûr la focalisation qui est faite sur certaines unités problématiques des langues étudiées (*some/any, have to, während/als/bevor*...), on ne comprend pas nécessairement pourquoi l'appartenance catégorielle de ces éléments n'est (apparemment) même pas mentionnée, ce qui ne pourrait pourtant qu'aider à mettre un peu d'ordre dans la tête des élèves...¹⁷

La terminologie n'est certes pas la langue. Mais, bien pensée et bien utilisée – c'est-à-dire de manière raisonnée et modérée, mais rigoureuse –, elle peut constituer un outil précieux au service des apprentissages des élèves. Pour cela, comme nous l'avons vu, il importe notamment d'envisager la terminologie dans une perspective intégrée, en explicitant et en travaillant les différences lorsqu'elles expriment de véritables différences entre langues, et en s'efforçant, lorsque cela est possible, d'aller vers une plus grande harmonisation entre les différentes langues enseignées à l'école. Nous contribuerions ainsi à ériger enfin ces *passerelles terminologiques* que les élèves pourront traverser pour mieux apprendre.

Notes

¹ Nous tenons à remercier les personnes dont les relectures et suggestions ont contribué à cet article: Malgorzata Barras, Michel Candelier, Virginie Conti, Daniel Elmiger, Françoise Landry, Murielle Roth et Anna Schröder-Sura.

² On trouve par exemple dans le Guide pédagogique de *More! 8e* des formulations telles que: «grammaire: *some, any*» (p. 127), «grammaire: *I like* et *I'd like*» (p. 165), etc.

³ Nous aurions souhaité conduire une analyse plus détaillée des moyens d'enseignement mais, faute de temps et, surtout, du fait que la Suisse romande connaît actuellement une situation transitoire dans laquelle cohabitent d'anciens moyens et les premières versions des nouveaux moyens en cours d'introduction, nous avons renoncé et nous contenterons de quelques observations qui nous semblent de nature à faire émerger des éléments intéressants. Pour l'anglais, par exemple, les

moyens suivants sont actuellement en usage selon les degrés et les cantons: *More 7e* et *More 8e*, au primaire; *GO 1* (Berne, Jura et Neuchâtel), *English in mind* (version 2004 (Vaud), *New Hotline* (Valais) et *New Live* (Fribourg et Genève) au secondaire.

⁴ Cet ouvrage correspond à la version actuellement utilisée dans les cantons.

⁵ Dans cet ouvrage, on parle aussi de *Demonstrativartikel* (p. 31), voire, sans plus de précision, de *Demonstrativa* (p. 4). Une telle confusion ne favorise vraisemblablement pas la compréhension de la notion pour des francophones...

⁶ La phrase complexe, en effet, constitue précisément une seule phrase. Il n'y a pas de phrase *principale* car celle-ci, sans subordonnée, ne serait plus une phrase selon la définition même de cette notion!

⁷ Chartrand & de Pietro, 2012: 7.

⁸ Soulignons qu'il est difficile d'attribuer exclusivement un terme à l'une ou l'autre de ces finalités: la plupart relèvent peu ou prou des trois.

⁹ Cette 2e finalité est en outre très importante dans la perspective du développement d'une compétence à apprendre, notamment en autonomie.

¹⁰ C'est pourtant à la linguistique américaine – à l'analyse distributionnelle en particulier où elle est désignée par ce «faux ami» *nominal phrase, verbal phrase*, etc. – qu'on doit la mise en évidence de l'importance de cette notion. Sur ce point, ma position diffère de celle défendue par Náf (1999: 88).

¹¹ Pour des exemples d'une telle approche, voir par exemple Balma (1999), de Pietro (1999), Forel (ici-même), etc.

¹² – et également qu'il prépare les élèves au fait que les termes semblables ne vont pas nécessairement recouvrir exactement les mêmes réalités!

¹³ Plusieurs numéros de *Babylonia* traitent de la didactique intégrée: 2/1995, 1/2008, 4/2009; voir aussi la fiche des archives thématiques: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/4_didintegr.pdf.

¹⁴ Toutefois, comme nous l'avons vu avec l'exemple de la fonction *attribut*, pas nécessairement dans le sens du français!

¹⁵ Voir à ce propos *La Lettre de l'Association AIRDF* (2010) et Chartrand & de Pietro (2012) pour une réflexion au niveau «pan-francophone», et D. Willems qui, en 1999 déjà, plaide pour une telle harmonisation au

niveau européen (1999: 129 et 133). En fait, la volonté d'une harmonisation a une longue histoire, ainsi que le montre l'ouvrage de B. Extermann (2013: 307).

¹⁶ Ce dernier cas est à la fois le plus délicat – car il recouvre des phénomènes particulièrement susceptibles de poser problèmes aux apprenants – et le plus intéressant car il exprime au mieux ce qui fait la spécificité des langues, leur diversité. On trouve ainsi dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP; <http://carap.ecml.at/>) des descripteurs qui expriment précisément ce que nous disons là: «K 1.2.3: Savoir que les catégories grammaticales ne sont pas un calque de «la» réalité, mais une manière de l'organiser dans la langue»; «K 6.3: Savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue (/de sa langue maternelle/de la langue de l'école/) ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres {nombre, genre, article...}»; etc. Voir aussi l'article de C. Forel, ici-même.

¹⁷ Voir également *supra* ce que nous disions à propos de la notion de *groupe*.

Bibliographie

Balma, P.-A. (1999). Pour une approche transversale de l'enseignement des langues. *TRANEL* 31, 155-165.

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.

Béguelin, M. J., de Pietro, J.-F. & Náf, A. [éds] (1999). La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques. *TRANEL* 31.

Chartrand, S.-G. (2004). Pour une culture de la langue à l'école. In: D. Simard & M. Mellouki (éd.), *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Presses de l'Université Laval, pp. 153-182.

Chartrand, S. & de Pietro, J.-F. (2012). Pour une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie: quels critères pour quelles finalités? *Enjeux* 84, 5-31.

Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: CIIP.

Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand*

(PER). Neuchâtel: CIIP [Page Web]. <http://www.plandetudes.ch/> (Page consultée le 25.08.2014).

Conti, V. & De Pietro, J.-F. (2006). *Français: propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.

De Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire? *TRANEL* 31, 179 - 202.

Extermann, B. (2013). Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940). Neuchâtel: Alphil.

La Lettre de l'Association AIRDF (2010). L'enseignement grammatical dans les pays francophones et perspectives d'une harmonisation de la terminologie grammaticale. *Dossier*. Numéros 45-46, 3-65.

Maillard, M. & Almeida, E. (1999). Faut-il continuer à parler d'attribut et d'épithète dans l'Europe d'aujourd'hui? *TRANEL* 31, 109-127.

Náf, A. (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande. *TRANEL* 31, 79-93.

Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF.

Willems, D. (1999). Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration. *TRANEL* 31, 129-142.

Moyens d'enseignement consultés

Geni@l Zertifikatsniveau (2004). Berlin und München, Langenscheidt.

More! 8e, 2e cycle (2014). Cambridge: Cambridge University Press; Neuchâtel: CIIP.

English in Mind 9e (2013). Cambridge: Cambridge University Press; Neuchâtel: CIIP. [Pilot Edition]

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel). Linguiste et didacticien de formation, ses principales recherches portent sur la terminologie grammaticale, l'enseignement et l'apprentissage du français, les représentations langagières des élèves, l'analyse sociolinguistique des situations plurilingues et sur les démarches d'éveil aux langues.

Die grammatikalischen Mittel zum sprachlichen Ausdruck: Wie setzen wir sie in einen kompetenzorientierten Rahmen ein?

Daniel Stotz | Zürich & Mirjam Egli Cuenat | St. Gallen

Comme la plupart des programmes actuels pour l'enseignement des langues étrangères, le plan d'études *Passepartout* fixe les objectifs d'apprentissage en termes de compétences actionnelles, s'orientant aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. La progression d'apprentissage est donc en premier lieu comprise comme un accroissement de la compétence de communication. Les moyens linguistiques nécessaires à la réalisation des activités langagières – et donc aussi les structures grammaticales – sont à acquérir dans la mesure du possible dans le cadre de situations réelles, en accord avec la progression d'apprentissage décrite au niveau communicationnel. Toutefois, l'établissement d'un lien direct entre ces deux dimensions représente un des problèmes les plus épineux en didactique des langues étrangères que la plupart de plan d'études tendent à esquiver. Cette contribution présente la démarche adoptée dans le cadre de l'élaboration du *référentiel* relatif aux structures grammaticales pour l'enseignement du français et de l'anglais langue étrangères aux niveaux primaire et secondaire inférieur pour le projet *Passepartout*. Les réflexions ayant guidé l'élaboration de ce référentiel seront exposées, ainsi que les difficultés pratiques rencontrées lors de la tentative de faire concorder, au moyen d'un système de référence, des objectifs de compétence communicationnels et des moyens linguistiques.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 2 et 18

1. Einleitung

Der Lehrplan Französisch und Englisch (Projektversion 2010, definitive Version 2013) für die Schweizer *Passepartout*-Region (1. Fremdsprache Französisch ab der 3. Klasse, 2. Fremdsprache Englisch ab der 5. Klasse) orientiert sich am Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit. Die Lernziele sind als Handlungskompetenzen festgelegt und an den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, 2001) ausgerichtet. Damit unterstützt der Lehrplan einen inhalts- und handlungsorientierten Ansatz mit Aufgaben (*tasks, tâches*) als aktivierende und strukturierende Elemente. Die Sprachlernprogression wird demnach als Zuwachs in der Sprachhandlungskompetenz, d.h. der kommunikativen Kompetenz verstanden.

Im Unterschied zu anderen Lehrplänen für Fremdsprachen der Generation vor dem Lehrplan 21 werden dabei die Lernbereiche „Bewusstheit für Sprache und Kulturen“ sowie „Strategische Kompetenzen“ nicht nur in der Einleitung erläuternd erwähnt, sondern mit differenzierten Kann-Beschreibungen über die verschiedenen Kompetenzstufen hinweg ausgewiesen.

Die für die Realisierung von Sprachhandlungen notwendigen Sprachmittel, d.h. „themengerechter Wortschatz, formelhafte Wendungen und Strukturen, verständliche Aussprache und elementare Regeln der Orthografie sowie eine dem Sprachniveau entsprechende Grammatik“ (Passepartout 2013: 5), sollen wo immer möglich in Handlungskontexten erarbeitet und verwendet werden. Der Aufbau der Kompetenz in der Verwendung der Sprachmittel soll also im Einklang mit der Handlungsprogression erfolgen. Dazu heisst es in der Einführung zum Lehrplan:

Die Sprachmittel ergeben sich einerseits aus den sprachlich-kommunikativen Kompetenzbeschreibungen und andererseits aus den Aufgabenstellungen und Themen (Passepartout 2013: 5).

Was hier als beinahe selbstverständliche Verbindung dargestellt wird („ergeben sich ...“), bedeutet in Tat und Wahrheit einen entscheidenden Knackpunkt bei der Ausgestaltung eines kompetenzorientierten Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik. Welche sprachlichen Mittel sollen die Lernenden in welcher Abfolge erwerben für das höhere Ziel des „Sich-verständlich-Machens“? Es ist unbestritten, dass „fehlendes formales Wissen durch Kommunikationsstrategien kompensiert werden“ kann und dass die „Fähigkeit, sich zu verständigen, [...] der formalen Korrektheit übergeordnet“ ist (Passepartout 2013: 6). Trotzdem muss ein Rahmenwerk wie der Lehrplan auch auf der Ebene der sprachlichen Mittel eine

konkrete Vorstellung darüber vermitteln, welche Strukturen für welche Funktionen bzw. Kompetenzen eingesetzt werden sollen. Um ein einfaches Beispiel zu nennen: wenn ich über ein Ereignis bei einem Ausflug am vergangenen Wochenende berichten soll, würde ich natürlicherweise eine Zeitform zum Ausdruck der Vergangenheit einsetzen wollen (z.B. *passé composé* im Französischen, *past simple* im Englischen). Ein Ausweichen auf eine Form der Gegenwart wäre möglich, würde aber von Muttersprachigen wohl als Dramatisierung verstanden (narratives Präsens) und würde sich demzufolge zur Schilderung eines unspektakulären Geschehens weniger gut eignen.

Im Hauptteil dieses Beitrags werden Überlegungen zu einem pragmatischen Vorgehen aufgezeigt und praktische Schwierigkeiten diskutiert, die beim Versuch auftreten, mittels eines Bezugsrahmens kommunikative Kompetenzziele und sprachliche Mittel aufeinander abzustimmen. Der Autor und die Autorin erhielten von der Projektleitung Passepartout den Auftrag, ein Papier zu entwickeln, das den beteiligten Anspruchsgruppen, insbesondere den Lehrmittelverlagen, konkrete Hinweise für die Gestaltung der Progression der sprachlichen Mittel in Abhängigkeit von den Kompetenzbereichen des Lehrplans geben sollte. Erste Vorschläge wurden an einer Impulstagung im Juni 2010 diskutiert. Auf dieser Basis wurde eine Ausgabe des sogenannten *Référentiel* für Französisch und Englisch von 2012 für die Primarstufe entwickelt; das vollständige *Référentiel* für die Primar- und die Sekundarstufe I wurde 2013 publiziert und ist mittlerweile als Kapitel 7 Teil des Lehrplans Passepartout oder separat einsehbar (www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html).

2. Konstruktion des *Référentiel*

2.1 Die Beziehungen zwischen Sprachfunktionen, Kompetenzniveaus und Sprachmitteln

Was befähigt „Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (GER, 2001: 21) auf bestimmten Sprachniveaus? Sprachhandlungen, wie sie in den Kann-Beschreibungen (*Can-do statements*) der Portfolio-Checklisten oder in Listen von Sprachfunktionen vorkommen, werden auf einer relativ hohen Abstraktionsebene beschrieben („einen persönlichen

Brief verstehen“, „einen Vorschlag machen“). Die Realisierung dieser sprachlichen Akte vollzieht sich meist in kommunikativer Interaktion und bezieht sich auf konkrete Dinge, die mit sprachlichen Mitteln referenziert werden (z.B. eine Erzählung über ein Familientreffen, verschiedene Vorschläge für das abendliche Ausgehen wie Kinobesuch, Essen oder Club). Das Verhältnis zwischen den sprachlichen Handlungen und den dafür zu verwendenden Mitteln ist komplex und nur schwer systematisch beschreibbar. So können zum Beispiel Vorschläge mit Modalverben, mit Fragesätzen oder mit Kurzformeln („*what about.../why not.../il y a.../pourquoi pas...*“) realisiert werden.

Die meisten aktuellen Lehrpläne weichen der Problematik der Zuordnung von Sprachmitteln zu Sprachhandlungen aus, indem sie Kataloge von Kann-Beschreibungen (meist aus dem GER oder dem Europäischen Sprachenportfolio der jeweiligen Altersstufe) unverbunden neben Listen von Strukturen stellen, die z.B. am Ende einer bestimmten Schulstufe in der Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler zu erwarten sind (siehe Lehrplan Englisch EDK-Ost, 2009). Alternativ treten bestimmte grammatikalische Strukturen in angeführten Beispielen auf (z.B. auf dem Niveau A1.1 „Andere schriftlich nach persönlichen Informationen fragen – *Where do you come from? What do you like doing in your spare time?*“ im Lehrplan Englisch der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz BKZ 2004). Der GER selbst macht in seinen Niveaubeschreibungen prinzipiell nur Aussagen zur Qualität der Verwendung von Sprachmitteln, und nicht zu den einzelnen Strukturen, beispielsweise:

B2 Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.

Was den Wortschatz betrifft, nennt der GER Themengebiete, die sich aus dem soziokulturellen Wissen ergeben, oder er führt Kompetenzerwartungen zum Spektrum des Wortschatzes aus:

B1 Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

Die genannten Beispiele zeigen auf, dass Lehrpersonen, Lehrmittelautorinnen und Eltern, die vielleicht in Kontexten mit starker Grammatikprogression Sprachen erlernt haben, nur sehr beschränkte und widersprüchliche Aufschlüsse über die Bezüge zwischen sprachlichen Mitteln und der Realisierung von Redeabsichten erhalten. Der Lehrplan der EDK-Ost sagt nichts darüber aus, in welcher Reihenfolge und zu welchem Grad z.B. die verschiedenen Ausdrucksformen für Vergangenheitsbezüge beherrscht werden sollen; beim Beispiel aus dem Zentralschweizer Lehrplan zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Niveau A1.1 und der Komplexität der syntaktischen und morphologischen Formen der angeführten Fragesätze (Frageform mit Hilfsverb *do*, Gerundium). Der GER weicht der Problematik weitgehend aus, wenn auch beim Pionierprojekt *Threshold Level 1990* ent-

sprechende Versuche für verschiedene Sprachen gewagt wurden. Im GER heisst es allerdings dann nur hoffnungsvoll:

Eine genaue Analyse sprachlicher Funktionen und allgemeiner und spezifischer Notionen, die bei der Ausführung der in den Skalen beschriebenen kommunikativen Aufgaben benötigt werden, sowie deren Skalierung könnte allerdings Bestandteil der Entwicklung neuer Lernzielbeschreibungen sein (GER, 2001: 28). [im englischen Original: An analysis of the functions, notions, *grammar* and vocabulary necessary to perform the communicative tasks ...]

Für einzelne Sprachen sind in der Tat mehr oder weniger ausführliche Versuche unternommen worden, diese Zuordnung zu systematisieren. In der Publikation „Profile Deutsch“ zum Beispiel liegen (in einer Datenbank auf CD-ROM) detaillierte und ausdifferenzierte Listen von Redemitteln vor, die bestimmten Sprachhandlungen und Niveaus zugeordnet sind (Glaboniat *et al.*, 2005). Diese immense Sammlung von Verknüpfungen täuscht aber nicht über folgende Tatsache hinweg, die von den Autoren selbst anerkannt wird:

Trotz der vielen Referenzwerke und Vergleichslisten, die als Anhaltspunkte für die Auswahl und Zuordnung der Begriffe dienen, beruhen die Listen immer auch auf intersubjektiven Entscheidungen des Autorenteam. (Glaboniat *et al.*, 2005)

„Profile Deutsch“ gilt als Instrument, das Lehrmittelschreibende bei der Ausgestaltung der Progression gut unterstützt. Für Englisch und Französisch als Fremdsprachen lagen zum Zeitpunkt der Arbeitsaufnahme für das *Référentiel* ähnliche, wenn auch weniger umfangreiche Publikationen vor. Für das Französische existieren Beschreibungen der Niveaus A1, A2 und B2 (Beacco & Porquier, 2007 a und b) sowie das *Référentiel de programmes* der *Alliance française*. Letzteres leistet keine systematische Zuordnung von Sprachmitteln zu Sprachfunktionen. Die Publikationen von Beacco und Porquier differenzieren zwischen Rezeption („perception“) und Produktion/Interaktion („utilisation“: S. 97 ff.). Die Morphologie und die Grammatik werden von den Funktionen abgeleitet.

Aufbauend auf den Prinzipien des Waystage-Niveaus (Van Ek, 1990), das dem Niveau A2 (GER) entspricht, werden gegenwärtig im Rahmen des Projekts „English Profile“ weitere Referenzniveaubeschreibungen erarbeitet. Zurzeit sind noch keine verwendbaren Inventare von Sprachstrukturen erhältlich; im Bereich *Vocabulary* las-

sen sich niveaubezogene und korpusgestützte Informationen zu Wörtern erschliessen (www.englishprofile.org). Für das Niveau Breakthrough (A1) wurde 2009 ein Papier von John Trim publiziert (Entwurfsmanuskript: Trim, 2009), das von Sprachhandlungen ausgeht und diese mit der Verwendung von bestimmten Redemitteln in Zusammenhang bringt. Dieselben grammatikalischen Strukturen werden wiederholt aufgeführt: 1. als Teil von Sprachfunktionen (S. 17 ff.), 2. im Zusammenhang mit generellen Begriffen („General Notions“: S. 25 ff.) und 3. als Liste unter dem Titel linguistische Kompetenzen (S. 61 ff.). Auf Grund der langjährigen Erfahrungen des Sprachtestinstituts Cambridge ESOL wurden auch die „Handbooks for Young Learners English Tests“ sowie des „Key English Test“ und des „Preliminary English Test“ konsultiert.

Somit lagen für die Konstruktion des *Référentiels* verschiedene, in sich und untereinander aber nicht unbedingt schlüssige Referenzwerke vor. Wir entschlossen uns, alle möglichen Referenzpapiere selektiv zu benutzen und uns von den Beschreibungen der Lernaktivitäten und Inhalte innerhalb der Handlungsfelder des Lehrplans Passepartout leiten zu lassen.

2.2 Didaktische Erwägungen: spiralförmiger Aufbau sprachlich-kommunikativer Ressourcen

Bei einem eher traditionellen methodisch-didaktischen Ansatz, der von der grammatikalischen Progression gesteuert wird, besteht der Anspruch, dass bestimmte Strukturen zu einem bestimmten Zeitpunkt eingeführt, geübt und konsolidiert werden. Danach wird davon ausgegangen, dass die Struktur im Gebrauch „beherrscht“ wird und allenfalls gelegentlich wiederholt werden muss. Der aktuelle inhalts- und handlungsorientierte Ansatz geht einher mit der Überzeugung, dass ein zyklischer Prozess in Spiralförmigkeit den Sprachaufbau am nachhaltigsten fördert (vgl. Hutterli, 2012: 110, 113). Ein entsprechendes Vorgehen im Verlauf des Unterrichts über eine längere Zeit könnte wie folgt aussehen (vgl. auch Newby in dieser *Babylonia* Nummer):

1. Die Lernenden begegnen einer Struktur rezeptiv, d.h. in thematisch eingebetteten Hör- und Leseverstehensaktivitäten und in Handlungsanweisungen.
2. In einem nächsten Schritte erleben sie die Struktur im situativ angemessenen Gebrauch mit starker Unterstützung (Sprachsupport in Form von Satzanfängen, Mustern, Sprechblasen, Wörterboxen etc.). Dabei können Lernende mit unterschiedlich ausgebildeten Kompetenzen verschiedene Formen und Intensitäten des Supports in Anspruch nehmen, von Textbausteinen bis zu Modelltexten.
3. Nach weiteren Übungs- und gesteuerten Anwendungsaktivitäten sind die Lernenden in der Lage, in Aufgabenzusammenhängen und ev. mit Vorentlastung die Struktur aktiv und spontan zu gebrauchen und sie mit anderen Strukturen zu verknüpfen.

Die spiralförmige Progression geht davon aus, dass die Lernenden anfangs viele formelhafte Wendungen (*Chunks*) gebrauchen, die nicht als regelhafte Kombinationen von Einzelelementen analysiert werden.

Wenn die Lernenden die Regelmäßigkeit solcher *Chunks* durchschauen, kann es vorkommen, dass sie Fehler produzieren, die zuvor nicht vorgekommen sind (vgl. Westhoff, 2007). Es versteht sich, dass zahlreiche Verwendungsgelegenheiten nötig sind, bis die Formen mit einer gewissen Zuverlässigkeit produziert werden. Ein spiralförmiger Ansatz beim Sprachaufbau hat den Vorteil, dass ein- und dieselbe Sprachstruktur in ganz unterschiedlichen Funktionszusammenhängen eingeführt und rezykliert werden kann. Umgekehrt bietet die Tatsache, dass eine bestimmte Sprachhandlung mit unterschiedlichen Mitteln realisiert werden kann, die Chance, dass bestimmte Dinge schon früh mit einfachen Mitteln bewältigt werden können.

So kann im Französischen die stereotype Frageform mit „*est-ce que* + Aussage + Frageintonation“ eingesetzt werden, ohne dass die Formel *est-ce que* analysiert wird und bevor noch die

Frageform mit Inversion eingeführt wird. Auf der nächst höheren Niveaustufe können dann auf diesem Fundament Fragen mit Fragewörtern (z.B. „*Où est-ce que tu as acheté ça?*“) aufgebaut werden. Als weiteres Beispiel mag die Verwendung des narrativen Präsens zusammen mit adverbialen Elementen (z.B. Englisch „*suddenly... and then...*“) dienen; bei der Einführung des *past simple* empfehlen gewisse Ansätze, dass unregelmässige Formen als lexikalische Angelegenheit behandelt werden und die entsprechenden Verben deshalb im Vokabularverzeichnis aufgeführt werden statt in einer umfassenden Liste.

2.3. Darstellung und Inhalt des *Référentiel*

Für die Vermittlung des *Référentiel* wurde analog den Kompetenzbereichen des Lehrplans die Tabellenform gewählt (siehe Abb. 1). Zugeordnet zum Niveau gemäss ESP/lingualevel wird eine Auswahl von typischen Sprachhandlungen sowohl aus dem

Unterrichts- als auch dem Alltagskontext aufgeführt. Die Selektion fokussiert auf Beschreibungen, die besonders transparent rezeptive, produktive und interaktive Handlungselemente bezeichnen und verzichtet auf eher allgemeine, kulturorientierte Handlungen (z.B. „Zu Hause eine englischsprachige TV-Sendung für Jugendliche verfolgen und im Grossen und Ganzen verstehen“). In der dritten Spalte finden sich die grammatikalischen Erscheinungsformen, gekennzeichnet mit der jeweilig erwünschten Stufe der Vertiefung (siehe unten, 3.). Dabei musste zum Teil zwischen den beiden Sprachen differenziert werden: Die Konstruktion mit Verben mit zwei abhängigen Objekten verhält sich im Französischen wegen der Stellung des indirekten Objekts (klitisch gebundenes Pronomen in „*montre-moi...*“, vorangestelltes Pronomen in „*Je leur ai donné...*“) anders als im Englischen, wo im einen Fall („*Give it to me*“) mit einer Präposition gearbeitet werden muss. Die erwünschte Stufe der Ver-

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem *Référentiel Passepartout* (Lehrplan *Passepartout*: 70)

| Niveau | Sprachhandlungen (Beispiele aus dem Lehrplan) | Grammatikalische Erscheinungsform mit Stufe der Vertiefung | Beispiele Französisch | Beispiele Englisch |
|--------|--|--|--|---|
| A2.2 | <ul style="list-style-type: none"> • Kurze mündliche Texte (Radiobeiträge oder Dokumentarfilme) zu kulturellen und Jugendthemen verstehen, wenn die Sprache sehr einfach ist. • Kurze Filme mit Alltagsgeschichten im Grossen und Ganzen verstehen, wenn sie zuvor eingeführt worden sind. • Aufgrund von Textausschnitten, Bildern und andern Visualisierungsmitteln die Geschichte eines Jugendbuchs verstehen. • Die Arbeitsanweisungen für ein kleines Lernprojekt verstehen und sich mit anderen Gruppenmitgliedern darüber verständigen. • Sich an einem Unterrichtsgespräch zu einem eingeführten Thema beteiligen. • Anderen einfache praktische Anweisungen geben (z.B. wie man ein Schema mit Informationen zu einem Land ausfüllt). • Mit Hilfe von Stichwörtern, Bildern, Handlungsschemata oder anderen Vorlagen eine einfache Geschichte oder einen Erlebnisbericht nacherzählen. | <p>3 2 1</p> <p>Aussagesätze mit Adverbien der Zeit/Häufigkeit</p> | <p>Je me réveille toujours tard le dimanche. Il pleut souvent en Bretagne.</p> | <p>I'm never late for my music lesson. They often play computer games online.</p> |
| | | <p>3 2 1</p> <p>Zeitform der Gegenwart zur Beschreibung gerade ablaufender Handlungen bzw. eine Umschreibung dafür</p> | <p>Elle est en train de partir.</p> | <p>He's running after the bus.</p> |
| | | <p>3 2 1</p> <p>Modalverben in häufigen funktionalen Wendungen</p> | <p>Tu peux m'aider avec ça? Vous devez écrire ce mot en majuscules. Il veut apprendre le français.</p> | <p>Can/could you hand me the eraser, please? You shouldn't write in here. It might be cold there.</p> |
| | | <p>3 2 1</p> <p>Fragesätze mit Bezug zur Gegenwart</p> | <p>Où est-ce que tu achètes tes jeans? Peux-tu venir vite?</p> | <p>Do you like country music? What can you tell me about Ireland?</p> |
| | | <p>3 2 1</p> <p>Verben mit zwei Objekten (inkl. Position der Pronomen)</p> | <p>Montre-moi tes photos. Je leur ai donné les livres.</p> | |
| | | <p>3 2 1</p> <p>Verben mit zwei Objekten (inkl. Position der Pronomen)</p> | | <p>I wrote her an email. Give it to me, please.</p> |
| | | <p>3 2 1</p> <p>Imperativ in Sätzen mit einem oder zwei Objekten</p> | <p>Montre-moi ton dessin. Donnez l'argent à Monsieur Renaud.</p> | <p>Help me with the text, please. Tell us a funny story.</p> |

tiefung sollte wegen der geringeren Komplexität im Englischen früher erreicht werden.

Die Beziehungen zwischen Sprachhandlungen und grammatikalischen Erscheinungsformen sind als Zuordnungen mit Wahrscheinlichkeitsgehalt zu verstehen, und nicht als kausale oder instrumentelle Bindungen. Also: Wenn ich anderen einfache praktische Anwendungen geben will, ist es höchst wahrscheinlich, dass ich Konstruktionen mit Imperativ und einem oder zwei Objekten einsetzen werde; es ist aber nicht so, dass ich diese Redeabsicht nur mit diesen Sprachmitteln realisieren kann; ich könnte auch ein Modalverb verwenden („tu dois...“) oder einen Aussagesatz machen („it’s best to do it like this“).

Teilweise bedarf die Vorgabe des *Référentiel* einer Konkretisierung durch Lehrmittelentwickler oder Praxisexperten, z.B. beim Entscheid darüber, welche Modalverben prioritär in „häufigen funktionalen Wendungen“ eingeführt werden sollen. Die Beispiele verdeutlichen, dass *can/could*

und *should* bzw. *pouvoir* und *devoir* gegenüber weniger praktisch einsetzbaren Modalverben (*might, savoir, falloir*) den Vorzug haben sollten. Zu bemerken ist schliesslich, dass die Beispiele nicht das ganze Paradigma einer grammatikalischen Erscheinungsform wiedergeben, sie sind als Illustration zu verstehen und sind zudem dekontextualisiert.

3. Kritische Analyse

Es war explizit nicht das Ziel der Verfasser des *Référentiel*, eine spracherwerbtheoretisch nachgewiesene Progression (vgl. Keßler & Lenzing in dieser *Babylonia*-Nummer) abzubilden. Der Sprachaufbau bezieht sich in erster Linie auf die Handlungsebene. Eine potenzielle Schwäche des Instruments könnte folglich sein, dass handlungsmässig wichtige Strukturen wie z.B. die Verbmorphologie beim *present simple* im Englischen mit typischen Erwerbsreihenfolgen im Konflikt stehen. So weisen Keßler & Lenzing gestützt auf Pienemanns *Processability Hierarchy* darauf hin, dass die Endung mit -s in der dritten Person Singular relativ spät erworben wird (Phase 5 von 6). Im *Référentiel* ist die Verwendung dieser Form bereits ab Niveau A1.2 thematisiert. Wissenschaftliche Modelle des Zweitspracherwerbs wie dasjenige Pienemanns beziehen sich jedoch in erster Linie auf die Produktion von



La structure "en nid d'oiseau" du Stade National de Pékin, construit en 2003.

Der aktuelle inhalts- und handlungsorientierte Ansatz geht einher mit der Überzeugung, dass ein zyklischer Prozess in Spiralform den Sprachaufbau am nachhaltigsten fördert .

Sprache. Bei den Sprachaktivitäten des Lehrplans sind bewusst auch solche der rezeptiven Art eingeschlossen. Ein Beispiel wie „in kurzen Texten, in denen es um Erlebnisse oder interessante Ereignisse geht, das Wichtigste verstehen, wenn Bilder und Titel dabei helfen“ (A1.2) zeigt schön auf, dass nicht nur Bilder und Titel, sondern auch morphologisch kodierte Referenzen wie die oben zitierte -s Endung beim Verstehen helfen.

Auf Anregung von Lehr- und Fachpersonen wurde in der Konsultationsphase beschlossen, im Bereich der Sprachproduktion eine Abstufung bezüglich des Beherrschungsgrads einer bestimmten grammatikalischen Erscheinungsform vorzunehmen. Die nachfolgend aufgeführten „Stufen der Vertiefung“ entsprechen den Prinzipien des spiralzyklischen Aufbaus und der Differenzierung im Lerntempo.

Stufe 1: Die Lernenden begegnen einer Struktur vorwiegend rezeptiv, d.h. in thematisch eingebetteten Hör- und Leseverstehensaktivitäten und in Handlungsanweisungen.

Stufe 2: Die Lernenden verwenden die Struktur mit Unterstützung (Sprachsupport [...]) situativ angemessen. Bei der Verwendung passieren je nach Unterstützungsgrad noch häufig Fehler. [...]

Stufe 3: Die Lernenden sind in der Lage, in konkreten Aufgabenstellungen und gegebenenfalls mit Vorentlastung die Struktur aktiv und teilweise korrekt zu gebrauchen und sie mit anderen Strukturen zu verknüpfen. Bei der spontanen Verwendung passieren noch häufig Fehler.

Mit diesen Formulierungen soll in erster Linie auch den Lehrpersonen die Furcht vor der Vorstellung des „Beherrschens“ von Sprachmitteln genommen werden. Zudem kann mit dieser Stufung eine neue Unterstützungs- und Fehlerkultur gefördert werden. Auf der Seite der Curriculums- und Lehrmittelentwicklung soll zu einem überlegten spiraligen Aufbau

von Grammatikstrukturen und einem sinnvollen Konzept von Sprachsupport motiviert werden (Satzbildungshilfen, Modelltexte, Herausarbeiten von Erscheinungsformen aus authentischen Inputs, gezieltes Arbeiten mit Wendungen, Förderung der Sprachbewusstheit, etc.).

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus der Anforderung, den Aufbau von funktionsrelevanten Sprachmitteln für beide Fremdsprachen niveaubezogen darzustellen, weil ja die Handlungsbeschreibungen im Kompetenzbereich I des Lehrplans (Kommunikative Handlungsfähigkeit) sich im Französischen und im Englischen nicht wesentlich unterscheiden. Andererseits unterscheiden sich die beiden Sprachen objektiv in den Bereichen der morphologischen Komplexität (Verbformen, Endungen), der syntaktischen Konstruktionen (Negation, Steigerungsformen) und der funktionalen Verwendung von Strukturen (Tempus, Aspekt, z.B. Verlaufsformen im Englischen). Das *Référentiel* stipuliert beispielsweise, dass auf Stufe A2.2 verschiedene Modalverben „in häufigen funktionalen Wendungen“ erlernt werden sollen. Sprachspezifische Beispiele zeigen, dass solche Wendungen eingesetzt werden können im Kontext der Handlungskompetenz „Die Arbeitsanweisungen für ein kleines Lernprojekt verstehen und sich mit anderen Gruppenmitgliedern darüber verständigen“:

Französisch: *Tu peux m'aider avec ça ?*
Englisch: *Can/could you hand me the eraser, please?*

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass im französischen Beispiel das ganze Paradigma der Konjugation des Modalverbs *pouvoir* bekannt sein

muss. Gleichzeitig lässt sich nicht von der Hand weisen, dass auch dieses Ziel, d.h. das Modalverb in allen Formen verwenden zu können, schliesslich erreicht werden sollte; der kognitive und zeitliche Aufwand ist in diesem Fall für das französische System der Modalverben beträchtlich höher als für das Englische, während umgekehrt in dieser Sprache im semantisch-pragmatischen Bereich häufig mit Mehraufwand zu rechnen ist (z.B. Unterschiede zwischen *may*, *might*, *can* und *could*; Ersatzformen wie *be able to do* für defektive Modalverben).

Als ein letztes Problem sei schliesslich die Verteilung der zu erarbeitenden grammatikalischen Erscheinungsformen auf die Schul- bzw. Niveaustufen angesprochen. Es ist wenig opportun, den Niveaus A1 bis A2.1 allzu viele grammatikalische Strukturen zuzuordnen, da auf diesen Stufen oft mit Phrasen und *Chunks* produktiver gearbeitet werden kann als mit regelgeleiteter Erschliessung von Formen. Dies bedeutet allerdings auch, dass sich in den Niveaus A2.2 und B1 eine Art „Rückstau“ ergibt, und dass mithin auf der Sekundarstufe I proportional mehr Sprachmittel bewusst gemacht und in Aufgaben und Übungen eingesetzt werden sollten. Dies ist für Lehrmittelentwickler und Lehrerinnen eine anspruchsvolle Aufgabe und bedarf kluger didaktischer Hilfestellungen. Dabei ist auch der Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprache und Kulturen) intensiv einzubeziehen. Formulierungen von Lernaktivitäten wie „Einige einfache Unterschiede zwischen deutscher und französischer und englischer Syntax und Wortbildung identifizieren“ weisen darauf hin.

4. Bilanz und Ausblick

Rückblickend lässt sich aus der Perspektive der Entwickler des *Référentiel* nicht behaupten, dass die Quadratur des Zirkels erreicht wurde, der Anspruch nämlich, jeder Sprachhandlung systematisch und eindeutig die für die Ausführung notwendigen grammatikalischen Strukturen zuzuordnen. Was für ein willkürlich gewähltes Beispiel wie „eine Geschichte erzählen oder über ein Erlebnis berichten“ auf der Hand zu liegen scheint (die Lernenden sollen dazu über mindestens eine Vergangenheitsform verfügen), erweist sich für die meisten funktionalen Kann-Beschreibungen als illusionär. Eine Kategorie wie „ein Arbeitsergebnis den Mitschülerinnen und Mitschülern mündlich zu präsentieren“ ist zu allgemein formuliert, als dass eine Festlegung auf ein Sprachmittel oder mehrere eindeutig möglich wäre.

Die Bezüge zwischen den Sprachhandlungen und den grammatikalischen Erscheinungsformen sind demnach offen und flexibel zu verstehen. Bezogen auf ein Beispiel aus dem *Référentiel* könnte man dies etwas salopp so formulieren: Wenn sich die Lernenden am Unterrichtsgespräch zu einem eingeführten Thema beteiligen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie Fragesätze mit Bezug zur Gegenwart verstehen und gebrauchen können sollten.

Dennoch lohnt sich die Denkaufgabe allemal, konkret zu überlegen, welche Ressourcen vorhanden sein müssten, damit eine verständliche und kohärente Sprachhandlung resultiert. Wenn zum Beispiel in einer Aufgabe ein Miniposter zu Musikinstrumenten erarbeitet werden soll, würden wir uns als Lehrmittelautor oder Lehrerin überlegen, ob die Schülerinnen und Schüler bei der Posterpräsentation über ihre Recherchen berichten sollen, also z.B. wo und wie sie Informationen gefunden haben oder ob sie die Fakten und Verhältnisse einfach und geradeheraus nennen sollen; bei der ersteren Variante sollten sie gemäss *Référentiel* eine Vergangenheitsform einsetzen können („Mit einfachen Worten Sachverhalte oder Ereignisse beschreiben, die beobachtet oder über die Informationen eingeholt worden sind“). Bei der letzteren genügen einfache Aussa-

gesätze im Präsens; hingegen wäre zu überlegen, ob die Informationen eher unpersönlich vermittelt werden sollen (pragmatisch sinnvollerweise mit Passivformen) oder mit informeller Direktheit („you play the guitar like this: you pluck the strings with your fingers“).

Das Beispiel zeigt – von der schulischen Lernsituation her gedacht –, dass der Zweck des *Référentiels* weniger der eines systematischen und erschöpfenden Referenzrahmens für die Vermählung von Pragmatik und Grammatik ist, sondern der eines entwicklungsorientierten Instruments für die Gestaltung einer spiralig angelegten Progression, bei der die Priorität auf der Kommunikationskompetenz liegt. Es kommt einem weit verbreiteten Bedürfnis entgegen, die typischen Mittel zu kennen, mit denen bestimmte Handlungsziele erreicht werden können. Es ist klar, dass Grammatikstrukturen nur einen kleinen Teil der Ressourcen ausmachen, mit denen Lernende kommunizieren, und sie sollen nicht überbetont werden.

Andere Lehrplandokumente wie der Lehrplan Englisch EDK-Ost präsentieren die grammatikalischen Erscheinungsformen in Listenform in einem Anhang und lassen damit offen, wie und in welchen Kontexten die Sprachmittel im Einzelnen verwendet werden sollen. Der Lehrplan 21 in seiner Vernehmlassungsform (D-EDK, 2014) beschränkt sich auf die Nennung von Beispielen – unter anderem auch in Abstützung auf das *Référentiel* („einzelne Vergangenheitsformen“, „häufige Konjugationsformen“ verwenden können) und bietet einige Fingerzeige zu einer pragmatischen Verwendung von Strukturen („einfache Fragen mit Intonation oder Fragewort“). Eine Kompetenzbeschreibung wie „Die Schülerinnen und Schüler können beim monologischen und dialogischen Sprechen grammatische Strukturen ausreichend korrekt anwenden“ zeigt summarisch auf, dass eine gewisse Normorientierung anzustreben ist, ohne dass absolute Korrektheit vorherrschen soll. Bei der gegenwärtig laufenden Überarbeitung des Lehrplans 21 sollen die Kompetenzbeschreibungen eher noch kompakter werden, da gemäss politischer Vorgabe 20% an Volumen eingespart werden muss. Im Prozess der Ausgestaltung der komplexen Beziehungen zwischen Sprachhandlungskompetenzen und Sprachmitteln könnte das Instrument *Référentiel* eine komplementäre, unterstützende Rolle spielen. Das Projekt Passepartout strebt zusammen mit den Lehrmittelentwicklern und -entwicklerinnen ein gemeinsames Verständnis eines Bezugssystems zwischen Sprachmitteln und Sprachhandlungen an. Damit sollen die Lehrmittel Lernumgebungen schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die funktional relevanten Sprachmittel zu erwerben. Das *Référentiel* und die Gedanken zum spiralzyklischen Aufbau sind als Leitfaden für die Umsetzung des Rahmencurriculums in den Lehrmitteln zu verste-

hen. Zu hoffen bleibt, dass bei der Konkretisierung des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts in neuen Lehrwerken und im Schulzimmer den Zusammenhängen zwischen sprachlicher Pragmatik, d.h. der funktionalen und ästhetischen Sprachverwendung, einerseits und den Sprachmitteln, dem wunderbar komplexen Sprachsystem, andererseits Rechnung getragen wird, und dass einige der Gedanken des *Référentiel* auf fruchtbare Weise zum Tragen kommen.

Literatur

Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007a). *Niveau A1 pour le français/un référentiel*. Paris: Didier.

Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007b). *Niveau A2 pour le français/un référentiel*. Paris: Didier.

Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz BKZ (2004). *Lehrplan Englisch*. D-EDK (2014). *Lehrplan 21*. <http://konsultation.lehrplan.ch/>

EDK-OST (2009). *Lehrplan Englisch EDK-Ost*. <http://www.vsa.zh.ch>

GER (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit.

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag L. (2005). *Profile Deutsch*. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“. München: Langenscheidt.

Hutterli, S. (Hrsg.) (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz*. Studien + Berichte 34A. Bern: EDK/CDIP.

Passepartout (2013). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion 2010, definitive Version 2013). www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html

Trim, J. (2009). *BREAKTHROUGH. An objective at Level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment (CEFR), based on the model employed for the Council of Europe*

publications Waystage 1990 (A2), Threshold 1990 (B1) and Vantage (B2), revised in the light of CEFR. <http://www.englishprofile.org>

Van Ek, J. A. (1990). *Waystage English: An Intermediary Objective below Threshold Level in a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.

Westhoff, G. (2007). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 1/2007: 12 -21.

Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er betreibt anwendungsorientierte Forschung in den

Bereichen Unterricht, Sprachenlernen und Soziolinguistik. Er ist Lehrmittelauteur und wirkt als Berater bei Curriculum-Design und Lehrmittelproduktionen.

Mirjam Egli Cuenat

betreibt Forschung, Entwicklung und Weiterbildung am Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und ist an der PHSG als Dozentin für Französisch der Ausbildung der Sek I Lehrpersonen tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen Lehren und Lernen, Curricula, Literalität und Mobilität. Sie arbeitet auch als Expertin für den Europarat und für das interkantonale Projekt Passepartout.



Détail de la structure du Stade National de Pékin.

Production écrite en langue étrangère, feedback correctif et révision assistée: une étude de cas

Kevin Noiroux & Germain Simons | Liège

Corrective feedback, which consists in informing the student that he has made a linguistic error, is a teaching practice that is often used by second language teachers. Written corrective feedback takes different forms that range from the approximate localization of the error to the explanation of the rule that underlies the error that the student committed. In this case study, we wanted to compare the types of written corrective feedback that research has identified to those used by a foreign language teacher working in a French speaking secondary school. We also wanted to determine the quantity of errors that the students corrected while revising their written production with the help of the teacher, the researcher, their schoolmate and reference books. The results show, on the one hand, that the teacher mainly uses corrective feedback that can be rapidly delivered and, on the other hand, that the students manage to correct most errors, whatever the type of corrective feedback may be. These encouraging results may be attributed to the teaching activity, which allowed the teacher and the researcher to explain part of the corrective feedback that the students could not have understood by themselves.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topic 2

contexte de la Belgique francophone que dans le contexte européen: c'est la raison pour laquelle nous avons entrepris cette étude de cas.

Lors de cette recherche exploratoire, nous avons répertorié et analysé les types de feedback correctif qu'une enseignante d'anglais langue étrangère utilise lorsqu'elle corrige les productions de ses élèves; nous avons ensuite tenté de déterminer si les élèves étaient capables d'utiliser ces feedbacks correctifs pour réviser leur texte, ce qui nous a permis de vérifier si le type de feedback correctif fourni avait un impact sur la qualité de la révision. Pour ce faire, les élèves ont pu poser leurs questions à l'enseignante, au chercheur¹, à leur condisciple, ainsi qu'utiliser des ouvrages de référence. Ce dispositif expérimental a permis d'explicitier certains feedbacks correctifs que les élèves n'auraient pas pu comprendre par eux-mêmes.

Introduction

Les professeurs passent un temps considérable à corriger les productions écrites de leurs élèves. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), un enseignant d'anglais langue étrangère à temps plein dépasse fréquemment les 100 élèves, et les prescrits légaux du Ministère de l'Éducation l'obligent à faire passer un minimum de trois productions écrites à chaque élève par année scolaire. Étant donné le temps et l'énergie que l'enseignant doit investir dans cette tâche nécessaire à l'apprentissage de la langue étrangère, il convient de s'assurer que les corrections soient aussi efficaces que possible.

Certaines recherches, que nous présentons brièvement dans le point suivant, montrent de façon convaincante que le feedback correctif permet à l'élève de progresser dans l'acquisition de la langue étrangère. En revanche, elles ne font presque pas état des *pratiques* des enseignants en matière de feedback correctif, tant dans le

Feedback correctif: cadrage théorique succinct

Le feedback correctif consiste à signaler à l'élève qu'il a commis une erreur de langue. À l'écrit, l'enseignant peut le faire de différentes façons. Le tableau 1 (page suivante) s'inspire des travaux de Ellis (2009: 98-104) ainsi que de Sheen & Ellis (2011: 594) et synthétise les différents types de feedback correctif identifiés par la recherche. Nous les avons classés du plus rapide au plus long à délivrer pour l'enseignant.

L'enseignant a donc le choix entre localiser précisément l'erreur (types 3 à 7) ou pas (types 1 et 2) et entre fournir la bonne réponse (feedback correctif *direct*, types 5 et 7) ou pas (feedback correctif *indirect*, types 1 à 4 et 6). Les types 6 et 7 ont la particularité de fournir une explication de l'erreur à l'apprenant. Un dernier choix, non repris dans le tableau, s'offre à l'enseignant: soit il corrige toutes les erreurs qu'il rencontre (feed-

Tableau 1: Types de feedback correctif identifiés par la recherche²

| | Exemple | Explication | Direct ou indirect | Localisé ou non localisé |
|----|--|--|--------------------|--------------------------|
| 1. | X I write to you because... | On indique dans la marge le nombre d'erreurs que la ligne contient. | indirect | non localisé |
| 2. | TEMPS I write to you because... | On indique dans la marge le nombre et le type d'erreurs que la ligne contient. | indirect | non localisé |
| 3. | I <u>write</u> to you because... | On localise l'erreur, p. ex. en la soulignant. | indirect | localisé |
| 4. | TEMPS I <u>write</u> to you because... | On localise l'erreur et on précise son type. | indirect | localisé |
| 5. | <i>I'm writing</i> I w rite to you because... | On localise et corrige l'erreur. | direct | localisé |
| 6. | I <u>write</u> (1) to you because... (1) <i>action temporaire à présent continu</i> | On localise et explique l'erreur. | indirect | localisé |
| 7. | I <u>write</u> (1) to you... (1) <i>action temporaire à présent continu</i> <i>I'm writing to you...</i> | On localise, explique et corrige l'erreur. | direct | localisé |

back correctif *global*), soit il sélectionne un ou deux types d'erreurs, par exemple toutes les erreurs de temps (feedback correctif *focalisé*). Pour déterminer si un type de feedback correctif est efficace, les études comparent la quantité d'erreurs produites entre la rédaction d'un premier texte, sur lequel un enseignant ou un chercheur délivre des feedbacks correctifs, et celle d'une nouvelle production écrite du même type (sujet traité et genre textuel ciblé). Une récente étude de Bitchener & Ferris (2012) montre que le type de feedback correctif le plus efficace, à savoir celui qui permet à l'apprenant de ne plus commettre l'erreur corrigée dans une nouvelle production, semble être la correction directe (type 5) parce qu'elle fournit rapidement la bonne réponse à l'élève, et que cette dernière provient d'une source sûre. Sheen (2011) arrive à la conclusion que le type 7 est le plus efficace, mais il faut souligner d'une part qu'elle ne s'intéressait qu'aux erreurs d'article indéfini (cf. feedback correctif focalisé) et d'autre part qu'aucun chercheur n'a répliqué sa recherche.

Objectifs et contexte

Cette recherche exploratoire poursuit un double objectif: dans un premier temps, nous avons comparé les types de feedback correctif

identifiés par la recherche à ceux délivrés par une enseignante pour déterminer si elle employait majoritairement des types déjà identifiés par la recherche; dans un second temps, nous avons mesuré l'efficacité de chaque type de feedback correctif pour vérifier si certains étaient plus efficaces que d'autres dans le cadre d'un dispositif pédagogique permettant à chaque élève de disposer de ressources pour répondre à ses questions.

Cette recherche s'est déroulée dans une classe de 5^e année du secondaire général d'une école de la FWB du centre de Liège, dans le cadre d'un cours d'anglais/première langue étrangère dispensé à raison de 4 périodes de 50 minutes par semaine depuis la 1^{re} année du secondaire. La classe comportait 20 élèves (11 garçons, 9 filles) âgés de 16 à 18 ans. L'enseignante titulaire est licenciée et Agrégée en Langues et littératures germaniques et elle a plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement des langues étrangères.

Corpus et méthodologie

La recherche s'est déroulée dans le cadre d'une séquence didactique qui avait pour tâche finale la rédaction d'une production écrite. Après avoir suivi diverses leçons qui comportaient des exercices de compréhension à la lecture et à l'audition, de production orale et écrite, ainsi que des exercices de grammaire, les élèves ont rédigé une première production écrite formative, notée et inédite, que l'enseignante a corrigée sans avoir reçu la moindre instruction du chercheur; on présuppose donc qu'elle n'a pas adapté sa manière de corriger et que ses corrections reflètent ses pratiques habituelles. Les élèves avaient 90 minutes pour rédiger minimum 250 mots à l'ordinateur, au centre cybermédia de l'école, ceci pour former les élèves à l'utilisation d'internet et des logiciels de traitement de texte. Ils ont ensuite eu deux fois 90 minutes pour corriger et améliorer la langue et le contenu de leur texte à l'ordinateur, sur la base des commentaires et des feedbacks correctifs écrits délivrés par l'enseignante. Pour ce faire, ils ont disposé de l'aide d'un de leurs condisciples, du chercheur et de l'enseignante, à qui ils pouvaient poser des questions, et d'ouvrages de référence en ligne, dont un dictionnaire et une grammaire. La révision finale a été notée certificativement de la même manière que la production de base. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes focalisés sur les erreurs linguistiques et les feedbacks correctifs; les erreurs et les commentaires concer-

nant le contenu de la production n'ont pas été analysés. Sur les 20 élèves de la classe, 11 ont été présents à toutes les leçons de la séquence didactique et ont produit le premier texte ainsi que sa révision. Afin de réduire les biais, seuls les textes de ces 11 élèves ont été pris en compte dans cette recherche.

Pour lister les types de feedback correctif délivrés par l'enseignante, toutes les corrections ont été encodées et analysées. Chaque erreur a été comparée à sa correction dans le texte révisé, ce qui a permis de déterminer le taux de révisions correctes et incorrectes. Trois cas se sont présentés:

1. L'erreur a été révisée: l'élève l'a remarquée et a tenté de la corriger. Dans ce cas, nous avons également déterminé si la révision était correcte ou incorrecte.
2. L'erreur a été supprimée: l'occurrence fautive n'a pas été corrigée, mais elle n'est plus présente, par exemple parce que l'élève a supprimé la phrase qui la contenait.
3. L'erreur n'a pas été corrigée: elle est donc présente dans la révision.

Ce protocole expérimental a ses limites. Pour déterminer le taux de révision des erreurs, nous avons choisi de nous limiter à l'analyse des erreurs révisées et de ne pas prendre en compte les cas de suppression. L'administration d'un post-test différé consistant en la rédaction d'une nouvelle production écrite du même type (sujet traité et genre ciblé) aurait certes permis de mesurer l'efficacité des feedbacks correctifs sur le moyen terme, mais ce protocole dépassait le cadre de cette recherche. Cependant, des recherches antérieures (cf. notamment Bitchener, Young & Cameron, 2005; Chandler, 2003; Sheen, 2011; Van Beuningen, De Jong & Kuiken, 2012), ont montré que le feedback correctif est efficace sur le long terme.

Résultats

Feedback correctif et révision

Le tableau 2 ci-contre présente les types de feedback correctif utilisés par l'enseignante (E).

Les résultats montrent clairement que la majorité des types de feedbacks correctifs utilisés par l'enseignante (94%) ont déjà été identifiés par la recherche. Il s'agit respectivement des types 3 (soulignement de l'erreur), 4 (soulignement de l'erreur + code erreur) et 5 (correction directe).

Tableau 2: Types de feedback correctif utilisés par l'enseignante

| Type | Description | Nombre d'erreurs (n=344) | % d'erreurs |
|---------|---|--------------------------|-------------|
| Type 3 | E souligne l'erreur. | 169 | 49% |
| Type 3b | E souligne l'erreur en pointillé. | 5 | 1% |
| Type 4 | E souligne l'erreur et E précise son type. | 80 | 23% |
| Type 4b | E souligne l'erreur en pointillé et E précise son type. | 10 | 3% |
| Type 5 | E localise et corrige l'erreur. | 72 | 21% |
| Type 6b | E souligne l'erreur et la relie à un autre mot au moyen d'une flèche. | 8 | 2% |

Lorsque l'enseignante utilise le type 3 (localisation de l'erreur), elle ne souligne *que* l'erreur; si l'erreur porte sur une partie du mot, elle ne soulignera que *la partie* erronée du mot. Dans le cadre du type 4, l'enseignante a utilisé les cinq codes erreurs suivants: «Gr» pour dénoter une erreur grammaticale, «Voc» pour une erreur lexicale, «St» pour une erreur structurelle, «P» pour une erreur de ponctuation et «?» pour signaler à l'élève qu'elle ne comprenait pas le mot ou le syntagme.

Cette recherche montre également que l'enseignante recourt ponctuellement à d'autres stratégies de correction que celles identifiées par la recherche. La première (cf. type 3b et 4b) consiste à souligner en pointillé une occurrence qui n'est pas linguistiquement erronée, mais qui peut être améliorée, soit pour correspondre à la formulation d'un locuteur natif, soit pour clarifier le texte. Il s'agit d'un type de feedback correctif complexe à décoder pour l'élève. En effet, il est polysémique puisque son interprétation change en fonction du contexte, et ne détermine pas précisément le statut de l'occurrence soulignée, ni juste, ni erronée. Ensuite, lorsque l'élève commet une erreur de pronom, l'enseignante emploie également un moyen visuel pour fournir des informations à l'élève sur la nature de son erreur: elle souligne le pronom erroné et le relie d'une flèche au complément auquel il renvoie. Ce procédé permet à l'enseignante de fournir des informations métalinguistiques de manière beaucoup plus rapide que par la rédaction de la règle. Notons que cette technique présuppose que l'élève maîtrise le concept grammatical auquel l'aide visuelle fait référence (en l'occurrence, antécédent et pronominalisation). Cela étant, le rappel explicite de la règle présuppose aussi que l'élève puisse la comprendre (de la manière dont elle est formulée), ce qui n'est pas nécessairement le cas.

Il ressort de cette analyse que l'enseignante favorise majoritairement les feedbacks correctifs indirects (79%), c'est-à-dire qui ne fournissent pas la réponse correcte à l'élève. Comme le montre le tableau 3, ces feedbacks correctifs indirects, couplés d'une séance de révision assistée, ne semblent pas avoir un impact négatif sur le taux de révision: en effet, seules 25 erreurs (7%) n'ont pas été révisées, sans compter le fait qu'un seul et même élève est «responsable» de près de la moitié d'entre elles. Sur les 190 erreurs révisées, seules 14 sont incorrectes (7%). Quand on leur donne les moyens (dictionnaire et grammaire) et surtout quand on prend le temps d'explicitier certains feedbacks correctifs que les élèves ne comprennent pas, il semble qu'ils soient capables de corriger leurs erreurs.

Il faut cependant noter que 129 erreurs (37%) ont été supprimées lors de la révision. Si l'on peut formuler différentes hypothèses pour expliquer la suppression de l'erreur – l'élève évite la difficulté, il ne comprend pas le feedback correctif, il préfère reformuler la phrase –, tout ce qu'on peut dire avec certitude est qu'elle n'est plus présente dans la révision finale. Par ailleurs, tous les élèves ont introduit de nouvelles erreurs dans la révision, mais l'analyse de celles-ci dépasse le cadre de cet article.



Un des plus vieux arbres du monde: un pin Bristlecone (Basin National Park, Nevada).

Tableau 3: Synthèse des révisions par élève

| Elève | Nombre d'erreurs | | Y a-t-il eu révision des erreurs (n=344) ? | | | | Les révisions (n=190) sont-elles correctes? | | | | | |
|-------|------------------|------------------|--|-----|------------------|-----|---|-----|-----|-----|----|-----|
| | brut | tous les 10 mots | oui | non | Erreur supprimée | | oui | non | | | | |
| 1 | 37 | 1,46 | 4 | 2% | 33 | 26% | 0 | 0% | 4 | 2% | 0 | 0% |
| 2 | 34 | 0,79 | 31 | 16% | 3 | 2% | 0 | 0% | 27 | 15% | 4 | 29% |
| 3 | 45 | 2,01 | 18 | 9% | 27 | 21% | 0 | 0% | 17 | 10% | 1 | 7% |
| 4 | 29 | 0,91 | 21 | 11% | 7 | 5% | 1 | 4% | 20 | 11% | 1 | 7% |
| 5 | 26 | 0,98 | 10 | 5% | 13 | 10% | 3 | 12% | 10 | 6% | 0 | 0% |
| 6 | 32 | 1,16 | 15 | 8% | 15 | 12% | 2 | 8% | 12 | 7% | 3 | 21% |
| 7 | 41 | 1,57 | 22 | 12% | 17 | 13% | 2 | 8% | 18 | 10% | 4 | 29% |
| 8 | 36 | 1,09 | 17 | 9% | 8 | 6% | 11 | 44% | 17 | 10% | 0 | 0% |
| 9 | 21 | 0,71 | 17 | 9% | 1 | 1% | 3 | 12% | 17 | 10% | 0 | 0% |
| 10 | 30 | 1,09 | 24 | 13% | 4 | 3% | 2 | 8% | 23 | 13% | 1 | 7% |
| 11 | 13 | 0,50 | 11 | 6% | 1 | 1% | 1 | 4% | 11 | 6% | 0 | 0% |
| | 344 | | 190 | | 129 | | 25 | | 176 | | 14 | |

Le tableau 4 ci-dessous présente le nombre de révisions par type de feedback correctif.

Comme on pouvait s'y attendre, c'est le type de feedback correctif le plus rapide à délivrer pour l'enseignante (mais aussi le moins explicite pour les élèves), en l'occurrence le type 3, qui non seulement compte le plus d'erreurs non révisées, mais également dont la révision n'est pas correcte. Cela étant, il s'agit d'un nombre d'erreurs marginal par rapport au nombre total d'erreurs. Il est plus surprenant de voir que six corrections directes ne sont pas révisées, puisqu'il suffit d'intégrer la correction de l'enseignante dans la révision; encore plus surprenantes sont les deux corrections directes mal révisées.

Analyse clinique de quelques erreurs typiques non corrigées

Une analyse plus fine fournit non seulement des informations intéressantes sur certaines erreurs, mais permet également de montrer que le feedback correctif (in)direct ne garantit pas une révision correcte.

Le tableau 5 ci-contre nous permet de présenter deux hypothèses générales. Premièrement, il se peut que l'élève ait tout simplement oublié de corriger son erreur (cf. cas 1 à 4). Deuxièmement, on note que toutes les erreurs non ou mal révisées sont des calques grammaticaux ou lexicaux du français, la langue maternelle des élèves. Il semble que des feedbacks correctifs directs, plus explicites, soient nécessaires quand on traite ce type d'erreur, bien qu'ils ne garantissent pas une révision correcte (cf. cas 2 et 3).

Ce tableau permet également de présenter des hypothèses spécifiques ainsi que de potentielles solutions.

Tableau 5: Synthèse de sept erreurs typiques et de leur révision

| Cas | Elève | Erreur + correction | Type de feedback | Révision |
|-----|-------|--|----------------------------------|---|
| 1 | 5 | ...enter in [the] school. | correction directe, type 5 | ...enter in school. |
| 2 | 8 | ...to make <u>him</u> <u>bought</u> the product | soulignement, type 3 | ...to make them bought the product. |
| 3 | 8 | I hope that your project will be realized [fulfilled]. | correction directe, type 5 | I hope that your project will be realized. |
| 4 | 8 | ...the project that your school want_ <u>to do</u> [Voc] | pointillé + code erreur, type 4b | ...the project that your school wants to do |
| 5 | 6 | ...if you have <u>a</u> homework | soulignement, type 3 | ...if you have homeworks |
| 6 | 2 | ...and I look forward to seeing [hearing from] you again. | correction directe, type 5 | ...and I look forward to see you again |
| 7 | 7 | ...against any <u>pression</u> of the advertiser. | soulignement, type 3 | ...against any pressions from the advertiser. |

NB: un mot ou syntagme entre crochets indique un ajout de l'enseignante sur la copie de l'élève

Dans le cas 1, si on écarte la thèse de la distraction, on a à faire à un problème de calque lexical: le verbe «entrer» est intransitif en français (entrer dans un lieu), transitif en anglais (*to enter a place*). Il est peut-être nécessaire d'attirer l'attention de l'élève sur les verbes anglais dont la valence diffère de leur homonyme français.

Le cas 2 présente également un problème de calque si on présume que l'élève ne maîtrise pas la structure française et orthographe le dernier

Tableau 4: Synthèse des révisions par type de feedback correctif

| Type de feedback correctif | Y a-t-il eu révision des erreurs (n=344)? | | | | | | Les révisions (n=190) sont-elles correctes? | | | |
|-------------------------------------|---|------------|------------------|------------|-----------|-----------|---|------------|-----------|-----------|
| | oui | | Erreur supprimée | | non | | oui | | non | |
| Type 3 (localisation) | 75 | 39% | 81 | 63% | 13 | 52% | 67 | 38% | 8 | 57% |
| Type 3b (localisation en pointillé) | 2 | 1% | 2 | 2% | 1 | 4% | 2 | 1% | 0 | 0% |
| Type 4 (code erreur) | 55 | 29% | 21 | 16% | 4 | 16% | 51 | 29% | 4 | 29% |
| Type 4b (code erreur et pointillé) | 6 | 3% | 3 | 2% | 1 | 4% | 6 | 3% | 0 | 0% |
| Type 5 (correction directe) | 46 | 24% | 20 | 16% | 6 | 24% | 44 | 25% | 2 | 14% |
| Type 6b (flèche) | 6 | 3% | 2 | 2% | 0 | 0% | 6 | 3% | 0 | 0% |
| Somme | 190 | 55% | 129 | 38% | 25 | 7% | 176 | 93% | 14 | 7% |

Quand on leur donne les moyens (dictionnaire et grammaire) et surtout quand on prend le temps d'explicitier certains feedbacks correctifs que les élèves ne comprennent pas, il semble qu'ils soient capables de corriger leurs erreurs.

verbe comme suit: «...pour leur faire *acheté le produit». Cela expliquerait en effet pourquoi il utilise le participe passé *bought* et non l'infinitif *buy*. Quoi qu'il en soit, l'élève aurait probablement eu besoin d'une explication sur la structure «*to make someone do something*».

Dans le cas 3, il se peut que l'élève ne maîtrise pas ou n'ait pas encore conscience du phénomène de collocation et qu'il n'ait pas compris pourquoi le verbe *fulfill* est plus approprié avec le complément d'objet direct *project*.

Dans le cas 4, l'élève a probablement perçu le soulignement en pointillé comme le signe qu'il ne s'agissait pas d'une erreur à corriger. En effet, le soulignement est ambigu: il ne détermine pas de façon tranchée le statut de l'occurrence. Peut-être est-il plus judicieux de souligner toutes les occurrences en trait continu pour éliminer toute trace d'ambiguïté et pour que l'élève ne choisisse pas la solution de facilité.

Dans le cas 5, si l'élève ne sait pas que *homework* est indénombrable, il ne peut pas corriger son erreur; or, le feedback correctif ne lui permet pas d'obtenir cette information. L'élève a donc supposé qu'il s'agissait d'un problème de nombre. Un code erreur adéquat («Gr») aurait peut-être suffi à communiquer cette information de façon rapide à l'élève.

Dans le cas 7, l'enseignante a pourtant bien souligné la partie problématique du mot *pression* dans le but que l'élève trouve le mot correct, *pressure*. Mais l'élève en a déduit, peut-être un peu trop hâtivement, qu'il devait s'agir d'un problème de nombre alors que l'enseignante lui indiquait qu'il s'agissait d'un problème de lexique. Un feedback avec code erreur («Voc») aurait peut-être suffi à indiquer à l'élève qu'il devait utiliser un autre substantif. Peut-être aurait-il aussi fallu souligner l'intégralité du vocable, malgré le fait que seule la fin de ce dernier était effectivement erronée.

On le voit, délivrer un feedback correctif clair est une tâche assez complexe, surtout dans les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent (masse de copies à corriger, pression certificative...). Décoder un feedback correctif est une tâche tout aussi complexe. En dépit de la disponibilité du chercheur et de l'enseignante (cf. dispositif mis en place), certaines erreurs persistent. Cependant, malgré un nombre élevé d'erreurs par phrase, les feedbacks correctifs couplés à la séance de révision assistée ont permis aux élèves de supprimer 38% des erreurs localisées et d'en réviser 55%. Seuls 7% des erreurs ont été transférées dans la révision, et seuls 4% des révisions contenaient de nouvelles erreurs. Ce score, très honorable, peut être imputé au dispositif pédagogique qui, rappelons-le, ne reflète pas les pratiques enseignantes habituelles.

Synthèse

Cette recherche exploratoire n'est qu'une étude de cas, ou plus précisément d'un cas. Ses résultats ne peuvent en aucun cas être généralisés. Cependant, cette analyse des pratiques d'une enseignante présente un certain nombre d'informations qualitatives intéressantes.

D'abord, elle montre que l'enseignante utilise majoritairement les types de feedbacks identifiés par la recherche. Cependant, on découvre qu'elle utilise également d'autres types de feedbacks, à savoir le soulignement en pointillé et l'utilisation de flèches. On peut noter que la majorité des types de feedbacks utilisés prennent peu de temps à délivrer, ce qui n'est pas surprenant car les enseignants tra-

vailent dans des conditions qui les obligent à consacrer un temps limité aux corrections des productions écrites. Par ailleurs, le recours aux feedbacks correctifs indirects peut également être imputé à l'idée – assez répandue chez les enseignants et pédagogues – selon laquelle l'investissement de l'élève dans la découverte de son erreur lui permettrait de mieux assimiler la forme correcte que si elle lui est fournie comme *input* extérieur. Ensuite, cette recherche démontre que la combinaison des feedbacks correctifs écrits et de la séance de révision assistée exerce une influence positive sur la correction des erreurs. En effet, le dispositif pédagogique a permis d'explicitier certains feedbacks correctifs que les élèves n'auraient pas compris dans d'autres circonstances. Notre expérience de formateurs de futurs enseignants de langues étrangères en FWB, ainsi que les rapports fréquents que nous entretenons avec plus de 150 maîtres de stages, semblent indiquer que la majorité des enseignants ne peuvent malheureusement pas consacrer autant de temps et d'énergie à la correction des erreurs.

Enfin, l'analyse clinique montre que certaines erreurs persistent malgré la présence de feedbacks correctifs. Différentes hypothèses peuvent être émises pour expliquer cette persistance. Parmi celles-ci, deux ont été évoquées: le calque du français et la distraction. Certains feedbacks correctifs ont également conduit les élèves sur une fausse piste. Dans tous les cas, on peut penser qu'un feedback correctif plus explicite, par écrit et/ou au moment de la révision aurait permis aux élèves de venir à bout de leurs erreurs.

Notes

¹ Le chercheur est le premier auteur. Le deuxième auteur n'a pas participé aux deux séances de révision.

² Dans sa synthèse la plus complète, Ellis (2009) liste également la reformulation comme type de feedback correctif. Il la définit comme étant la réécriture d'une phrase ou d'un syntagme, contenant ou ne contenant pas d'erreurs, pour que sa formulation ait l'air plus naturel. Comme ce type de feedback correctif ne cible pas nécessairement une erreur linguistique mais plutôt le style d'écriture, nous avons décidé de ne pas en tenir compte dans l'analyse de nos données, qui ne comportaient que quatre occurrences de ce type.

Références

- Bitchener, J. & Ferris, D. R.** (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D.** (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14 (3), 191–205.
- Chandler, J.** (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 267–296.
- Ellis, R.** (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63 (2), 97–107.
- Sheen, Y.** (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Sheen, Y. & Ellis, R.** (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In: E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II. Routledge, pp. 593–610.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H. & Kuiken, F.** (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. *Language Learning*, 62 (1), 1–41.

Kevin Noiroux

a une maîtrise en Langues et littératures germaniques et est Agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur. Il a enseigné l'anglais et le néerlandais dans l'enseignement secondaire supérieur ainsi que l'anglais et le néerlandais sur objectifs spécifiques à l'Université de Liège. En 2011, il a obtenu une bourse de doctorat et consacre sa thèse aux feedbacks correctifs dans le cadre de l'expression écrite en anglais langue étrangère dans l'enseignement secondaire supérieur de Fédération Wallonie-Bruxelles.

Germain Simons

est licencié en Philologie germanique, Agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur et Docteur en Philosophie et Lettres (Langues et littératures germaniques). A l'Université de Liège (ULg), il est en charge de la formation didactique disciplinaire des futurs enseignants de langues modernes (allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais) du secondaire supérieur. Il est également Président du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (Cifen) de l'ULg.



Le pin Bristlecone peut vivre jusqu'à 5000 ans.

Grammatik-Regisseure: Film als Weg zum reflektierenden Grammatiklernen¹

Edith Kreutner | Bristol

Is there a benefit in actively encouraging students to learn and engage with grammar? At the University of Bristol, the effects of a project, which challenged students to put grammar onto a movie screen and do a presentation on their specific topic, were studied and the results are presented in this paper and compared to the results of recent grammar acquisition theories. The results provide evidence that the project resulted in a raised level of language awareness amongst the students as well as heightened self-awareness as language learners.



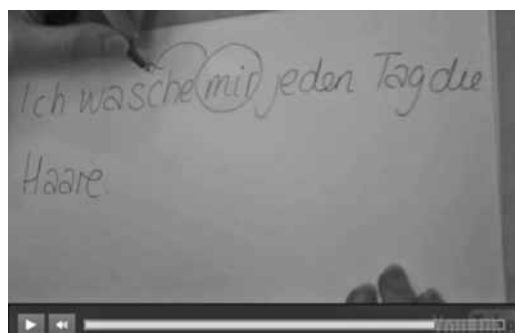
More articles on this topic:
www.babylonia.ch >
 Thematic Archives > Topic 2

From my own topic I've learnt that I understand and retain grammar rules much more efficiently by contextualizing them in realistic situations or dialogue, and will be sure to do this when I come to revise for the summer exams. (F.P. 2014)²

Hat explizite Grammatikarbeit einen Lerneffekt? Kaum ein Thema der Fremdsprachen-, ja eigentlich der Sprachendidaktik generell, wird so heiß diskutiert wie dieses. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist sich uneins: Detaillierte Forschungsergebnisse sind rar, feuern dann aber sowohl den Ofen der Gegner expliziten Grammatikunterrichts an, als sie auch Nahrung für die Befürworter darstellen³. Generell lässt sich allerdings beim Beobachten des wissenschaftlichen Diskurses klar sagen, dass der Grammatikunterricht in der Fremdsprachendidaktik in Misskredit geraten ist. Generell führe ich das auf eine zu einseitige Betrachtung zurück, denn man kann nicht von *einem* Grammatikunterricht, *einer* Grammatikdidaktik sprechen. Konträr zu so machen Theorien, die dafür plädierten, im Fremdsprachenunterricht die Grammatik nur im Hintergrund weiterlaufen zu lassen, vertrete ich, wie auch Erwin Tschirner und Matthias Hutz, die Ansicht: „Sprachreflexion und Sprachanwendung müssen keine Gegensätze bilden“ (Hutz, 2006) und trete dafür ein, dass im modernen Fremdsprachenunterricht, vor allem mit Jugendlichen und Erwachsenen, ein der modernen Di-

daktik angepasster, differenzierter Grammatikunterricht eine bedeutende Rolle spielt. Nicht jedes Beschäftigen mit Grammatik ist eine Drillübung, mechanisches Pauken oder dient nur dem Selbstzweck (Tschirner, 2001). Ein zum Reflektieren, Analysieren und Differenzieren anregender Grammatikunterricht führt zu einem Verstehen der Sprache als System, das der Sprecher für seine Zwecke nützen kann.

Basierend auf diesem theoretischen Hintergrund standen die Lektoren der Germanistik an der School of Modern Languages der Universität Bristol im Jahr 2010 vor einer Herausforderung: Kann man Grammatikunterricht, der die oben genannten Kriterien erfüllt, mit einer Alternative zu den althergebrachten mündlichen Prüfungen⁴ des zweiten Studienjahres⁵ verbinden? Wenn möglich auch noch unter Einbeziehung moderner Medien, da die Uni sich deren Benutzung und aktive Integration in den Unterricht als Leitbild für den Weg in die Zukunft auf die Fahnen schreibt? Zusätzlich wollte das Lehrendenteam den Studierenden die Chance geben, ihre Leistung vor der Benotung zu überarbeiten und bei Bedarf nach eigenem Gutdünken zu verbessern, was bei der gewohnten Prüfung nicht der Fall war. Überarbeiten selbst erfordert natürlich auch Selbst-Reflexion, ein Nachdenken über das Produzierte und damit eine tiefere Auseinander-



Videoausschnitt 1: Reflexive Verben

setzung mit dem Thema, der eigenen Sprachkompetenz und den individuell dabei auf einen zukommenden Schwierigkeiten und Problemzonen (Aussprache, Intonation etc.).



Videoausschnitt 2: Wechselpräpositionen

Mit diesen Prinzipien bewaffnet fiel die Wahl auf eine weitere Achse des Sprachunterrichts, die einer analytischen, selbstkritischen und Betrachtung würdig erschien und oft noch einen wunden Punkt bei den Studierenden darstellte: die Grammatik. Im Gegensatz zur gängigen Muttersprachendidaktik in den deutschsprachigen Ländern ist das Wissen über den grammatikalischen Aufbau der eigenen Sprache (Englisch) in Großbritannien ein selten oder gar nicht beachtetes Stiefkind. Diese Tatsache wirkt sich auch auf den Fremdsprachenunterricht aus, da die Studenten oftmals erst hier mit Grammatik konfrontiert werden und sich dadurch nicht nur mit den Termini schwer tun, sondern auch nur schwer Parallelen zur Muttersprache herstellen können. Aufbauend auf den Grammatikunterricht des ersten Studienjahres werden die Studenten beim Grammatikfilmprojekt dazu aufgefordert, kritisch und selbstreflexiv über Grammatik nachzudenken, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und das Produkt ihrer Analyse sollte sich außerdem als benotbares Medium für ihre mündliche Note eignen.

Aufgabenstellung und Durchführung

Mithilfe klarer Richtlinien und Regeln und einem Handbuch (siehe Kasten 1 gegenüber) wird den Studenten das Projekt vorgestellt und die individuellen Grammatik-Themen⁶ werden den Gruppen zugeteilt. Sowohl bei der Einteilung der Gruppen als auch bei der Auswahl der Themen ist die Erfahrung des Lehrenden wichtig: Es hat sich bewährt, pro Thema 2-3 Studierende einander zuzuteilen, da in vom grammatikalischen Vorwissen und von der Sprachkompetenz her besonders heterogenen Unterrichtsklassen ansonsten oft eher schwächere Studierende miteinander zu arbeiten kommen. Dies ist kontraproduktiv, da ein großer Teil des Projektes auch darauf beruht, dass die Teams gemeinsam reflektieren, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, wo sie selbst Fehler machen und was richtig/falsch war. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Gruppenmitglieder unterschiedliche Stärken und Schwächen haben. Ebenso werden die Studierenden aufgefordert, sich aus der Liste möglicher Grammatikthemen jenes aus-

zusuchen, das ihnen die meisten Schwierigkeiten bereitet, und nicht den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen. Besonders wichtig ist es, hervorzuheben, dass es sich bei den zur Auswahl stehenden Grammatikkapiteln um Aspekte der deutschen Sprache handelt, die für die Studierenden nicht Neuland⁷ darstellen, sondern Aspekte sind, die, wie die Erfahrung belegt, regelmäßig zu Schwierigkeiten führen.

Den Höhepunkt des Grammatikfilmprojektes⁸ stellt für die Studierenden die Vorführung im Rahmen des Unterrichts dar, für den gewünschten Lerneffekt ist aber das gesamte Projekt von Wichtigkeit. Die Vorführung, für welche die Studierenden insgesamt etwa 15-20 min vor der Klasse stehen, setzt sich aus einer Einführung und kurzen Erklärung des Themas, der Filmvor-

Kasten 1: Anweisungen aus dem Handbuch

Short Film Guidelines

You will make a short film in a group of 2-3 students. All group members must appear in the film and speak in the studied language, with the speaking shared out as equally as possible. Note: your short film **must** be submitted on a USB stick or be accessible via the Internet. You **must** have tested your film on a university computer prior to showing it in class.

You are given creative freedom for your movie, but keep in mind that the aim is to create a piece that will help and assist your teaching of the grammar topic. Here are a few ideas:

- A factual commentary (documentary-style report, interview, news programme)
- A creative piece (sketch, short play or scene, even a music video)

Once your group has decided what you like to do, do some research. If you are doing a factual commentary, look up interviews, documentaries and news reports on **YouTube** and new channels. If you are doing a creative piece, look at cultural websites, watch television programmes, music videos, or even go to see a play if possible! What kind of language is used? What vocabulary, register, etc.? **It is important that you use the correct register, vocabulary and tone for your film, as this is what you will be marked on.**

Ein zum Reflektieren, Analysieren und Differenzieren anregender Grammatikunterricht führt zu einem Verstehen der Sprache als System, das der Sprecher für seine Zwecke nützen kann.

führung selbst und der Durchführung einiger Grammatikübungen zusammen. Dabei soll der Grammatikfilm eine Spielzeit von 5-8 Minuten aufweisen. Teil der Aufgabe ist es auch, dass die Studierenden selbst ein Handout erstellen, auf dem sie das Grammatikthema so beleuchten, wie es für sie am klarsten ist. Auf diese Weise möchten die Lehrenden der Uni Bristol sicherstellen, dass auch andere Lernstile und Blickwinkel gegeben sind. Denn auch wenn man sich als Lehrperson bemüht, allen Lernstilen möglichst entgegenzukommen, so fährt man doch oft unbewusst auf den Schienen der eigenen Lernvorlieben. Weiters ist es auch Teil der Unterrichtsphilosophie der Universität, den Studierenden auf dem Weg zum autonomen Lerner⁹ zu helfen. Im Zuge dessen werden die Studierenden in ihrem ersten Studienjahr auch in die Welt der Lernstile eingeführt und in der Vorbereitung des Grammatikfilmprojektes an diese erinnert, mit der Aufforderung, sie bei der Erstellung des Handouts und des Videos zu berücksichtigen.

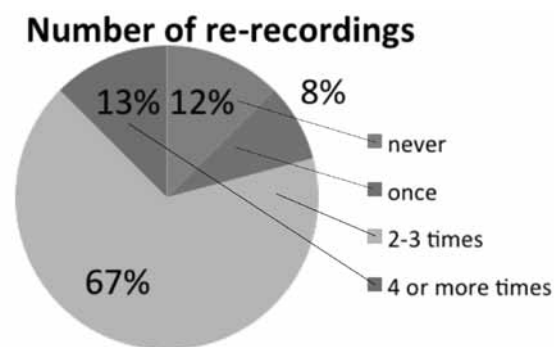
Für den Inhalt des Grammatikfilmes selbst sind den Studierenden in Punkto Kreativität keinerlei Grenzen gesetzt, die Vorgabe ist nur, einen Kurzfilm zu erstellen, der beim Unterrichten ihres Grammatikthemas behilflich ist. Bisherige Grammatikfilme nahmen die Form einer Dokumentation, Nachrichtensendung, eines Interviews mit Expertenpanel, eines Sketches, eines kurzen Theaterstückes oder eines Musikvideos an, um nur einige zu nennen. Die Studierenden werden angehalten, während der Recherche- und Vorbereitungsphase viele deutschsprachige Videos und Sendungen zu sehen und neben den filmtechnischen Aspekten vor allem den Fokus auf die verwendete Sprache zu lenken: Welcher Grad der Förmlichkeit wird verwendet? Vokabular, Stil, Register etc. zählen zu den Teilbereichen, die sie genauer betrachten sollen.

Mit Grammatik die mündliche Ausdrucksfähigkeit verbessern?

Ein besonders wertvoller Teil des Projektes liegt darin, dass die Studenten selbst entscheiden, welche Version ihres Grammatikfilmes sie zeigen und damit zur Benotung freigeben. Im Gegensatz zur bisherigen mündlichen Prüfung können sie während des Filmens mit Unterstützung ihrer Gruppe so lange an ihrer Aussprache, ihrer sprachlichen Richtigkeit und der Intonation arbeiten, bis sie mit der Fassung wirklich zufrieden

sind. Die Ergebnisse einer Umfrage 2013 zeigen, dass 80% der Studenten diese Möglichkeit, ihre mündliche Performanz in sogenannten „Re-takes“ zu überarbeiten, in Anspruch nahmen (Siehe Grafik 1).

Grafik 1: Anzahl der Aufnahmen vor Fertigstellung des Filmes



Sie haben also die Grammatik als Grundstock ihres kommunikativen Handelns für das Projekt, müssen aber natürlich für die mündliche Komponente der Präsentation und die Aufnahme des Films nicht nur ihr spezifisches Grammatikthema verstehen. Ziel ist auch, dass die genaue Beschäftigung mit einem Thema dazu führt, dass sich Studierende auch mit anderen Teilbereichen auseinandersetzen. Aus den Berichten wird klar, dass die Studenten durchaus diesen Aspekt der Überarbeitungsmöglichkeit des mündlichen Ausdrucks mit Grammatikkomponente wahrnehmen und gute Reflexionsarbeit zu ihrem eigenen Handeln und Lernen leisten.¹⁰

The filming process was also useful to improve listening skills and to help focus on accuracy in speaking, particularly word order that I am aware can be a frequent source of errors in my spoken language. As a result I feel our presentation was much more grammatically accurate due to an increased awareness of the errors we regularly make. (A.B.2013)

I feel that by writing a script we came across vocabulary and grammar structures that we weren't certain of so we really had to take time to work it out, thus we practiced grammar we found difficult and learnt new vocabulary. (A.S.2013)

Having to explain a topic to others really requires you to fully understand the grammar yourself in the first place, and this exercise highlighted where I needed to brush up on my grammar myself! (I.A.2013)

As we filmed, we noticed errors and room for improvement and honed the performance. (A.E. 2013)

The language skills that we practiced will undoubtedly be useful in future study, not only the grammar we learnt but also the ability to speak clearly and more fluently. (A.S.2013)

Abschließend

Die hier abgedruckten Ausschnitte aus den Berichten der Studenten bringen wichtige Punkte in den Vordergrund: Einerseits wird deutlich, wie bewusst den Studenten der eigene Lernfortschritt und das eigene Handeln während des Projektes ist, andererseits zeigt sich, dass das Ziel des Projektes, die vertiefende Beschäftigung mit der Grammatik mit autonomer Sprecharbeit zu verbinden, durchaus erreicht wurde. Es ist möglich, die Arbeit an sprachlichen Strukturen integrativ mit anderen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts zu verbinden. Das Projekt lädt die Studenten zu kreativem Umgang mit der Sprache, bewusstem, kognitiven Lernen und dem Entwickeln von Verstehens- und Lernstrategien ein, mit dem Lehrenden als Helfer im Prozess hin zum authentischen Gebrauch der Sprache.

Anmerkungen

¹ Eine genauere Beschreibung und die Analyse der Umfrageergebnisse sind unter „Studenten führen Grammatik-Regie“ im Jahrbuch *Theorie und Praxis 2013* beschrieben.

² Die Namen der Studenten sind aus Datenschutzgründen anonymisiert.

³ Siehe Norris & Ortega (2000), eine Analyse der generellen Auswirkungen von Grammatikunterricht. Vgl. dazu die Beiträge von Rod Ellis und David Newby in dieser Nummer. Rod Ellis beschäftigt sich in seinem Artikel zu „Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA perspective“ auch mit dem Problem der widersprüchlichen Aussagen der Forschungsergebnisse, geht aber selbst davon aus, dass eine Mehrheit der Studien einen Vorteil darin sehen, den Lernenden expliziten Grammatikunterricht zu erteilen (Ellis, 2006).

⁴ Diese bestand aus einem 15 minütigen Gespräch mit dem Lehrveranstaltungsleiter zu einem zuvor besprochenen Thema.

⁵ Das britische Universitätssystem erlaubt weniger Flexibilität und ist wie eine Schule in Lernjahre aufgeteilt.

⁶ Zur Auswahl stehen hier Themen, von denen bekannt ist, dass sie den Studenten besondere Schwierigkeiten bereiten. Wie etwa das Passiv, Satzbau, reflexive Verben, etc.

⁷ Diese Kapitel haben alle im ersten Studienjahr ausführlich durchgenommen und öfters wiederholt. Es ist wichtig, dass Studierende sich nicht neues Material erarbeiten und dann als Lehrende komplett neuen Materials vor den anderen Studierenden stehen, sondern dass sie einen schwierigen, aber bekannten Bereich aus einem neuen Blickwinkel beleuchten und ihn durch die verschiedenen zur Reflexion anregenden Schritte bis zum fertigen Projekt intensiv bearbeiten und dadurch einen Lernfortschritt erreichen.



| | dürfen | mögen | können | müssen | sollen | wollen |
|-----------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| ich | darf | mag | kann | muss | soil | will |
| du | darfst | magst | kannst | musst | soilst | willst |
| er/sie/es | darf | mag | kann | muss | soil | will |
| wir | dürfen | mögen | können | müssen | sollen | wollen |
| ihr | dürft | mögt | könnt | müsst | solit | wollt |
| Sie/sie | dürfen | mögen | können | müssen | sollen | wollen |

Videoausschnitt 3: Modalverben

⁸ Insgesamt arbeiten die Studenten 4–5 Wochen an ihren Projekten.

⁹ Lernerautonomie, deren Vorreiter und Leitfiguren vor allem Henri Holec und David Little sind, folgt dem Grundgedanken, dass Mensch besser lernt, wenn Mensch weiß, wie was warum gelernt wird. Das Wissen über das eigene Lernen und die Möglichkeit, eigene Präferenzen einbringen zu können, spielen dabei eine entscheidende Rolle (Little, 1994).

¹⁰ Um der reflektierenden Seite des Projektes nach der Präsentation Raum zu geben, werden die Studierenden aufgefordert, einen „reflective report“ von etwa 350 Wörtern Länge zu verfassen. Da das Ziel hier eindeutig darin liegt, die Studierenden abschließend zur tiefgehenden Reflexion über das gesamte Projekt, ihr Vorgehen und ihren eigenen Lernprozess einzuladen, kann dieser Report in der Muttersprache abgefasst werden, was die meisten Studierenden annehmen. Mit Abgabe des Reportes eine Woche nach der Präsentation ist das Grammatikfilmprojekt abgeschlossen.

Bibliographie

Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223–236.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.

Little, D. (1994). Autonomy in language learning, some theoretical and practical considerations. In: A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages*. London: The Open University/Routledge, pp. 81–87.

Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.

Tschirner, E. (2001). *Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php?id=84 (Zugriff am 13.03.2014)

Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23 (2), 223–234.

Edith Kreutner

studierte an der Universität Innsbruck Englisch und Deutsch (Lehramt) und promovierte nach einigen Auslandsaufenthalten mit einer Literaturanalyse im Bereich Amerikanistik. Seit 2009 arbeitet sie an der School of Modern Languages in Bristol, GB und beschäftigt sich dort neben ihrer Unterrichtstätigkeit mit Fachdidaktik im DAF-Bereich und österreichischer Literatur- und Kulturkunde. Das von ihr entwickelte Grammatikfilmprojekt ist seit 2011 im Lehrplan integriert.

Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht

Rainer E. Wicke | Odenthal

It is an open secret that the teaching of Grammar is neither a favourite topic with students nor teachers. A cognitive based Grammar instruction is considered as boring and as too difficult to be grasped. This contribution drives home that it is feasible to offer an activity-based and student-centred approach of language-teaching in which Grammar has a service-function, thus helping the students in respects to express themselves correctly even with limited language expertise. Teaching Grammar inductively includes cognitive acquisition of rules as long as the students are shown that mastering those rules helps them to achieve correct results.



More articles on this topic:
www.babylonia.ch >
 Thematic Archives > Topic 2

Grammatik – das ungeliebte Kind der Fremdsprachendidaktik Beispiele für einen schülerorientierten Grammatikunterricht

Bei einem Rückblick auf die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren kann man feststellen, dass diese zum Teil scheinbar sehr radikalen Veränderungen unterzogen wurde, denn dem audiovisuellen folgte der so genannte kommunikativ-pragmatische und handlungsorientierte Ansatz, den vor einigen Jahren die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht ablöste. Bei der Lektüre der entsprechenden Curricula und Rahmenpläne, auf denen die jeweiligen Ansätze basierten, konnte leicht der Eindruck entstehen, dass es sich stets um Neuentwicklungen im Sinne einer traditionslosen Didaktik handelte und dass die Schulaufsicht, die Schulen selbst und vor allem die unterrichtenden Lehrer gut beraten waren, sich stets neu zu orientieren und die bisher bewährte Lehr- und Lerntradition zurückzustellen. Aber bei genauerer Analyse wird deutlich, dass jeder dieser Ansätze keineswegs den traditionslosen Neuanfang nach sich zog. Vielmehr verschieben sich lediglich die Parameter, grundsätzlich behielten jedoch einzelne Aspekte ihre Bedeutung und bestimmten das Lehren und Lernen weiterhin, wenn auch unter anderen Bedingun-

gen. Zu diesen gehört sicherlich auch die Grammatik, die bei Schülern und Lehrern häufig wenig beliebt ist, denn ihr geht der Ruf voraus, dass sie ausschließlich kognitiv vermittelbar ist und von daher Langeweile im Unterricht nach sich zieht. Dennoch kann man auf den Grammatikunterricht nicht verzichten, wenn im schulischen Lernprozess eine Annäherung der Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler an die Korrektheit der zielsprachigen Norm angestrebt wird:

Das Thema „Grammatik und Fremdsprachenunterricht“ ist ein „Evergreen“ der Fremdsprachendidaktik, d.h., es ist kein „Hit“, kein Modethema, aber im Alltag des Fremdsprachenlehrers ist das Thema immer präsent (Funk & König, 1991: 6).

Diese Omnipräsenz der Grammatik lässt eigentlich die Vermutung zu, dass ihr Stellenwert in den gegenwärtigen Rahmenplänen und Curricula ausdrücklich gewürdigt werden müsste. Bei intensiver Sichtung dieser Dokumente wird jedoch schnell deutlich, dass dies keineswegs der Fall ist. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der sowohl das Curriculum –, aber auch die Lehrbuchentwicklung in den letzten Jahren erheblich beeinflusst hat, enthält z. B. keine entsprechenden Hinweise. Zwar wird im Abschnitt *Kommunikative Kompetenzen* die Forderung erhoben, dass die Schüler auch grammatische Kompetenzen erwerben sollen, den anschließenden Erläuterungen ist jedoch nicht eindeutig zu entnehmen, was darunter zu verstehen ist (Europarat, 2001: 110–111). Vielmehr ist hier, wie an anderen Stellen des GER auch, die Rede von der Beherrschung eines Spektrums sprachlicher Mittel, das die Schüler dazu befähigt, Gedanken zu formulieren, Sachverhalte hervorzuheben, passende Formulierungen zu entsprechenden Situationen auszuwählen usw. Sicherlich handelt es sich bei dem

GER um eine sprachübergreifende Publikation, von der detaillierte Hinweise dazu, welche genauen grammatischen Kenntnisse Voraussetzung dafür sind, Sprachkenntnisse möglichst korrekt anzuwenden, nicht erwartet werden können. Dennoch wäre es hilfreich mehr darüber zu erfahren, wie diese am Besten erworben und gefestigt werden können.

Dagegen setzt sich der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, der sich unter anderem auch am GER orientiert, genauer mit dem Thema der Grammatikvermittlung auseinander. Er erwähnt die Grammatik ausdrücklich und beschreibt die Notwendigkeit des Erwerbs von entsprechenden Kenntnissen in den drei Bildungsabschnitten Referenzniveaus A1, A2 und B1:

3.2.4 Grammatik

| A1 | A2 | B1 |
|--|--|--|
| Die Schüler können am Ende des ersten Bildungsabschnitts ein grammatisches Grundinventar in einfachen vertrauten Situationen weitgehend korrekt verwenden. | Die Schüler können am Ende des zweiten Bildungsabschnitts ein erweitertes grammatisches Inventar in vertrauten Situationen i.d.R. korrekt verwenden. | Die Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts ein gefestigtes Repertoire häufig verwendeter grammatischer Strukturen einsetzen und haben ein Strukturbewusstsein für die deutsche Sprache entwickelt, so dass sie sich u.a. selbst korrigieren können. |

Darüber hinaus setzt er Wissen über grammatische Elemente und Strukturen und deren Regelmäßigkeit bei den Schülern voraus (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009: 27). Diese ausdrückliche Erwähnung des notwendigen Erwerbs grammatischer Regelmäßigkeit ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in der Praxis tätige Fremdsprachenlehrer zu den Autoren des Rahmenplans gehören, die Wunsch und Wille der in der schulischen Praxis des Auslandsschuldienstes tätigen Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen, für die das Thema hohe Bedeutung hat. Die Erwartung vieler Eltern, deren Kinder Deutsche Schulen im Ausland besuchen, dass die Schüler entsprechende grammatische Grundkenntnisse im fremdsprachigen Deutschunterricht erwerben, sind hoch. Von daher können sich diese Lehrer dem Anspruch auf Grammatikvermittlung nicht entziehen. Sie sind auf entsprechende Konzepte angewiesen, die sich mit dem gegenwärtigen kompetenzorientierten Ansatz vereinbaren lassen.

Induktive oder deduktive Grammatikvermittlung?

Sicherlich war es vor der Einführung des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes üblich, dass die Grammatikvermittlung immer noch häufig rein kognitiv erfolgte. Häufig bestätigten die unterrichtenden Lehrer, dass ihre Schüler sehr wohl isolierte sprachliche Phänomene beherrschten, zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen in echten oder simulierten Kommunikationssituationen aber kaum in der Lage waren. Dies war unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie sich bis dato mit künstlichen Texten und im Sinne einer Bewältigung von Kommunikationssituationen wenig sinnvollen Übungen

befasst hatten, in denen es um das mehr oder weniger isolierte Erlernen bestimmter grammatischer Strukturen ging (Wicke, 2012: 40). Der Fremdsprachenunterricht in dieser Form trat an die Stelle des Lateinunterrichts, in dem theoretisches Grammatikwissen vermittelt wurde. Diese Wissensvermittlung war wenig zielführend im Hinblick auf die Diskursfähigkeit der Schüler. Ursache für diese Ausrichtung des Grammatikunterrichts war wohl die Annahme, dass man als Lehrer gut beraten war, zunächst die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, so dass die Schüler überhaupt in die Lage versetzt wurden zu kommunizieren. Schon 1991 bestätigte Krumm, dass viele Lehrerinnen und Lehrer diese Ansicht vertraten, die sich dann auch in den Lehrplänen spiegelte (Krumm, 1991: 5-6). Krumm kritisierte in diesem Zusammenhang, dass ein solcher Unterricht dazu führte, dass die Schüler „es verlernten, die Sprache aktiv selbst zu gebrauchen“ (a.a.O.)

Dass die Ansicht, die Schüler müssten ein notwendiges Handwerkszeug erlernen, um sprachlich aktiv handeln zu können, immer noch vertreten ist, belegt ein kürzlich erschienener Leserbrief:

Bevor ein Schüler mit einem Stoff kreativ umgehen und dessen Facetten voll ausschöpfen kann, muss er doch erst einmal etwas darüber gelernt haben. Und Lernen zur allergrößten Not sogar auswendig, ist es, was im Vorfeld des Kreativseins dem Schüler abverlangt werden muss, aber kaum noch wird. Grammatik, Vokabeln und Regeln sind die Basis für den einflussreichen Umgang mit einem Fach (Spiller, 2013).

Grundsätzlich ist gegen den Erwerb der in diesem Brief genannten Grammatik, der Vokabeln und der Regeln nichts einzuwenden. Jedoch bezweifle ich, dass dieser Lernprozess vorgeordnet werden muss, denn das würde zu dem bereits ausführlich geschilderten langweiligen und die Schüler frustrierenden Grammatikunterricht führen. In Anlehnung an Häussermann und Piepho plädiere ich dafür, den Schülern – auch im Anfangsunterricht – **gleichzeitig** mit dem Stellen einer Aufgabe oder der Präsentation eines Textes Zugang zur Grammatik zu verschaffen:

Grammatik ist brauchbar, wenn sie Türen hat, Eingänge. Sie wird lieber, also besser benutzt, wenn sie freundliche, hellbeleuchtete Eingänge hat. Wie ver-

schlungen die Grammatik des Deutschen auch immer sein mag: Man kann sie licht zeigen, durchsichtig (Häussermann & Piepho, 1996: 133).

Mit anderen Worten: den Schülern muss nicht nur der Zugang zur Grammatik erleichtert werden, indem ihnen die Bedeutung von Regeln und deren korrekter Anwendung erläutert wird, es muss ihnen auch der „Gebrauchswert“ direkt vor Augen geführt werden, indem die Möglichkeiten der Anwendung des Erlernten deutlich herausgestellt werden. Wenn die Schüler z.B. Tagebuchnotizen anfertigen oder über vergangene Ereignisse berichten sollen, so wird es notwendig sein, sie in den korrekten Gebrauch des Imperfekts und des Perfekts einzuweisen, um Fehler in der Wahl des Tempus möglichst zu vermeiden. Steht dagegen das Thema *Durchführung eines Interviews* im Mittelpunkt des Unterrichts, wird es sich nicht vermeiden lassen, den Schülern entsprechende Kenntnisse bei der korrekten Fragestellung zu vermitteln.

Bleyhl lehnt die bewusste Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht ab. Er plädiert für einen induktiven Ansatz, denn für ihn ist der Zentralbegriff des Fremdsprachenunterrichts nicht die Grammatik, sondern das Verstehen (Bleyhl, 2012/2: 4). Ähnlich äußert sich auch Budde:

Grammatische Regeln werden oftmals implizit erworben, d.h. innerhalb von verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen (Budde, 2012: 77).

Aber was spricht eigentlich dagegen, die Grammatik beim Namen zu nennen, sie – wenn nötig – kognitiv zu vermitteln, indem den Schülern die Regeln beispielhaft näher gebracht werden und der Lehrer gleichzeitig die Servicefunktion grammatischer Kenntnisse für die Bewältigung authentischer Kommunikationssituationen hervorhebt? Aus eigenen schulischen Zusammenhängen ist mir bekannt, dass die Schüler durchaus dankbar für den Einschub einer so ge-

nannten Grammatikstunde sind, in denen sich Lehrer und Schüler die Zeit nehmen, um der Grammatik – wie Häussermann und Piepho fordern – ihren Charakter des Unerklärlichen zu nehmen? Nicht umsonst stellt Roche fest:

Sprachliches Handeln und Grammatikvermittlung schließen sich nicht aus. In Handlungszusammenhängen, Aufgaben und Spielen können bei jeder Sprachaktivität in einem Lernszenario auch grammatische Strukturen gefördert werden (Roche, 2005: 214).

Im Folgenden soll an einigen Beispielen aufgezeigt werden, dass die Grammatik induktiv mit schülerorientierten Beispielen erlernt werden kann, es aber durchaus möglich ist, die entsprechenden Kenntnisse notfalls durch die Bewusstmachung grammatischer Phänomene und Regeln zu vertiefen (Wicke, 2012/2: 11).

Vom Einfachen zum Schweren: Grammatik im handlungs- und schülerorientierten Deutschunterricht

Das Ich-Buch

Jedes DaF-Lehrwerk für den Sprachanfänger enthält erfahrungsgemäß Lektionen die sich mit den folgenden Themen befassen: Sich und andere vorstellen, Familie, Schule, Freunde, Haustiere, Hobbys usw. Bei genauerer Analyse wird jedoch ebenfalls deutlich, dass in diesen Lektionen fiktive Lehrwerkscharaktere vorgestellt werden, deren Familie, Schule und Freizeitverhalten kommentiert wird, statt den Bezug zum Lerner herzustellen, um ihm Gelegenheit zu geben, sich auf vielfältige Art und Weise zur eigenen Person und zu eigenen Interessen und Betätigungsfeldern zu äußern. Auch wenn es sich bei diesen Inhalten um simulierte Authentizität handelt, so spricht doch vieles dafür, die Schüler selbst einzubeziehen und sie ihre persönliche Situation, ihre Vorlieben

und Abneigungen beschreiben zu lassen, um einen wirklich authentischen Zusammenhang herzustellen.

Um diese Lücke zu schließen, kann den Schülern – auch zu Beginn des Lernprozesses – ein so genanntes „Ich-Buch“ dazu verhelfen, die Inhalte des Lehrwerks auf sich selbst zu übertragen. Ein solches Buch kann von Lehrern und Schülern selbst erstellt oder eine entsprechende Vorlage verwendet werden (Wicke, 1999).

Es versteht sich von selbst, dass für die Anfertigung eines solchen Buches entsprechende Grammatikkenntnisse vorausgesetzt und eingebracht werden müssen, denn sowohl für die Vorstellung der eigenen Person als auch für die Schilderung von Vorlieben und Abneigungen oder Beschreibung der eigenen Familie und des eigenen Zuhauses sind entsprechende Kenntnisse notwendig, die möglichst korrekt in die Arbeit einfließen sollten. Das gilt auch für die Anfertigung von Tagebuchnotizen oder Berichten über die Gestaltung des letzten Wochenendes oder der Schulferien. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch auf, wie die Schüler Gelegenheit dazu erhalten, statt einer fiktiven Lehrwerksfamilie die eigene zu beschreiben¹:

Meine Familie und ich

Ich heiße ...
Ich bin ... Jahre alt.
Ich komme aus ... in Deutschland.
Ich wohne in der ... straße.
Mein Vater heißt ... , meine Mutter heißt ...
Ich habe eine Schwester. Sie heißt Sie ist ... Jahre alt.
Ich habe einen Bruder. Er heißt ... Er ist ... Jahre alt.
Wir haben ein Haustier: eine / einen ...
Meine Hobbys sind ... und ...

Das Beispiel illustriert, dass für die Anfertigung eines eigenen Textes nach dieser Vorlage bereits bestimmte Grammatikkenntnisse angewendet werden müssen, wie die richtige Stellung von Subjekt, Prädikat und Objekt, die Stellung des Adverbs des Or-

Den Schülern muss nicht nur der Zugang zur Grammatik erleichtert werden, indem ihnen die Bedeutung von Regeln und deren korrekter Anwendung erläutert wird, es muss ihnen auch der „Gebrauchswert“ direkt vor Augen geführt werden.

tes usw. Statt diese Kenntnisse einzupauken und dann an die Anfertigung eines authentischen Textes heranzugehen, wird die Grammatik induktiv durch das Voranstellen eines entsprechenden Beispiels vermittelt. Bei diesem Verfahren werden die als feststehende Struktur erkannten Chunks im Sinne der Entwicklung grammatischer Kompetenzen angeeignet.

Beliebt ist auch die Anfertigung eines eigenen Stammbaums (Wicke, a.a.O: 35), da den Schülern hier über die Versprachlichung von Informationen hinaus auch die Gelegenheit zur individuellen Gestaltung eines solchen Baumes gegeben wird.

Ein solches Ich-Buch, wie es in diesem Abschnitt beschrieben wurde, soll den Schülern nicht nur ein authentisches Lernangebot machen, sondern darüber hinaus auch eigene Texte und Arbeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen und sie somit motivieren, erworbenes (Regel-) Wissen direkt in der Praxis zu erproben.

Literarische Texte im Anfangsunterricht?

Dass die Literatur ebenfalls nicht in den Anfangsunterricht gehört, sondern die Schüler erst eine Reihe von sprachlichen Kompetenzen erworben haben müssen, um sich zu einem späteren Zeitpunkt mit fremdsprachiger Lyrik und Prosa befassen zu können, wird ebenfalls von vielen Fremdsprachenlehrern vertreten. Bei einem solchen Vorgehen kommt es nach Ünal zu einem so genannten „Literaturshock“, wenn die Schüler dann plötzlich und unvermittelt mit den Anforderungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts konfrontiert werden (Ünal, 2010: 33). Daher plädiert Ünal für die Integration literarischer Texte in den Anfangsunterricht, um diesen Schock zu vermeiden (a.a.O.). Weiterhin vertritt sie die Ansicht, dass die Literatur auch „Lockmittel“ für die Grammatik sein bzw. diese induktiv vermitteln kann (a.a.O: 35).

Dabei muss der literarische Text dem Sprachniveau und dem Wissen und Können der Schüler angepasst werden. Das folgende Beispiel zeigt deutlich auf, dass es durchaus möglich ist, auch das langweilige Thema Grammatik im Anfangsunterricht literarisch aufzuarbeiten:

| | | | |
|--------|--------|-----|-------|
| Eier | | | |
| über | unter | | |
| neben | hinter | auf | |
| vor | unter | dem | Tisch |
| Ostern | | | |

Nach der Erlernung der Präpositionen wurde den Schülern in einer kreativen Arbeitsphase von einer Kollegin die Gelegenheit gegeben, mit Hilfe von so genannten Elfchen selbst einen kurzen literarischen

Text zu verfassen, in dem das Erlernte sofort Anwendung fand.

Dass man aber auch andere grammatische Phänomene, z.B. Bedingungssätze induktiv mit Hilfe eines literarischen Textes vermitteln kann, zeigt das folgende Gedicht (Wicke, 2012/3: 8):

Wir

Irmela Brender

*Ich bin ich und du bist du.
Wenn ich rede, hörst du zu.
Wenn du sprichst, dann bin ich still,
weil ich dich verstehen will.
Wenn du fällst, helf ich dir auf,
und du fängst mich, wenn ich lauf.
Wenn du kickst, steh ich im Tor,
pfeif ich Angriff, schießt du vor.
Spielst du pong, dann spiel ich ping,
und du trommelst, wenn ich sing.*

*Allein kann keiner diese Sachen,
zusammen können wir viel machen.
Ich mit dir und du mit mir-
das sind wir.*

Das Gedicht verwende ich primär dazu, Schülern einer Lerngruppe oder Klasse bewusst zu machen, wie dringend notwendig die Zusammenarbeit mit den Mitschülern bzw. ihre Teamfähigkeit ist. Aber es wird sich bei der Behandlung des Gedichtes nicht vermeiden lassen, dass die Schüler induktiv und gleichzeitig Kenntnisse zum Erwerb von Bedingungssätzen erhalten. Es dürfte kein Problem sein, dazu eine entsprechende Grammatikstunde einzuschieben, um das Gefüge der Bedingungssätze zu verdeutlichen.

Geschichtenerzählen im Deutschunterricht

Bei dem Einsatz von (literarischen) Texten wird häufig so verfahren, dass ein entsprechender Text sofort an die Schüler ausgegeben wird und diese zunächst Gelegenheit zur Lektüre erhalten. Anschließend werden Fragen zu diesem gestellt, die die Schüler beantworten, um somit ihr Textverständnis nachzuweisen.

Bei einem solchen Verfahren wird das Potenzial des jeweiligen Textes keineswegs ausgenutzt, daher soll im Folgenden ein andersartiges Verfah-

ren bei dem Einsatz von fiktiven Texten erläutert werden. Steht z. B. das Thema (*Moderne*) Märchen im Mittelpunkt des Unterrichts, so empfiehlt es sich, die Klasse in zwei Untergruppen aufzuteilen, von denen eine vorübergehend in eine andere Klasse oder auf den Flur gebeten wird. Jeder der Untergruppen erzählt der Lehrer ein anderes unbekanntes Märchen. Nach einer angemessenen Zeit werden die Gruppen zusammengerufen und die Schüler erzählen sich gegenseitig ihre unbekanntes Geschichten. Die Vorteile dieses Verfahrens sind evident: An die Stelle des Lehrer-Schülergesprächs tritt die Schüler-Schülerinteraktion bzw. der Sprechanteil der Schüler erhöht sich beträchtlich. Die Schüler erfahren auf diese Art und Weise eine sinnvolle Form der Partnerarbeit und der Lehrer erhält Gelegenheit, die Performanz seiner Schüler – auch im Hinblick auf die Verwendung von Grammatik und Strukturen – zu überprüfen, indem er den einzelnen Partnerpaaren phasenweise zuhört und sich ggf. die wichtigsten Fehler unbemerkt notiert. Gerade bei Märchen ist es wichtig, auf die Einhaltung der Zeiten zu achten, denn diese Texte werden stets in der Vergangenheit erzählt.

Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, dass ein solches Verfahren im Unterricht schon relativ gute Deutschkenntnisse voraussetzt, auch wenn leichte Texte für diese Erzählungen ausgewertet werden.

Fiktive Interviews

Waren die Aufgabenstellungen im fremdsprachigen Deutschunterricht in der Vergangenheit eher eindimensional, indem man sich auf bestimmte im Unterricht behandelte fachspezifische Themen und Lösungswege konzentrierte, so trugen offene Unterrichtsformen, wie z.B. die Projektarbeit, zu einer Öffnung der Fächer bei (Wicke, 2013: 5). Auch der GER hat wesentlich zur Verbreitung des aufgabenorientierten Lernens, bei dem die authentische Kommunikation im Vordergrund des Unterrichts steht, beigetragen (Europarat, 2001: 153-163). Gerade im Deutschunterricht bietet sich die Verwendung von Musik oder Kunstbildern bei der Behandlung bestimmter Themen an, da sie sich mit ähnlichen Inhalten befassen und somit Möglichkeiten der kreativen Arbeit an einem Problem ermöglichen. Im Umgang mit Gemälden – z.B. bei dem Einsatz von Edward Hoppers Bildern *Sunlight in a Cafeteria* oder *Automat* werden zu einer

Bildfigur Fragen überlegt oder vorgegeben, die in Partnerarbeit einem Mitschüler zur Beantwortung gestellt werden. Dieser trägt die Ergebnisse im Dialog mit dem Fragesteller aus der Ich-Perspektive frei vor. Es versteht sich, dass bei den Schülern bestimmte Grundkenntnisse in der deutschen Sprache vorausgesetzt werden müssen, die ihnen das spontane und schnelle Reagieren bei der Durchführung solcher Interviews ermöglichen. In der Regel lassen sich diese Interviews bei den Niveaugruppen (Ende) A2-B1 realisieren:

Wie heißt du?
 Wie alt bist du?
 Wie sieht dein Tagesablauf aus?
 Was isst du gerne?
 Was trinkst du gerne?
 Was magst du nicht?
 Wo wohnst du?
 Was würdest du auf eine Reise mitnehmen?
 In welchem Bereich der Wohnung bist du am liebsten?
 Für welche Fahrzeuge begeisterst du dich?
 Was erwartest du von einem Freund?
 Welche Anforderungen stellst du an einen Partner?
 Welche Persönlichkeit bewunderst du?
 Welche Persönlichkeit verachtest du?
 Was denkst du über Macht?
 Wovon träumst du?
 Wovor hast du Angst?
 Was ist deine erste Erinnerung?
 Welche Tiere magst du?
 Welche Blumen magst du?
 Welches Buch hast du mit Leidenschaft gelesen?
 Welche Musik magst du?
 Welche Farbe ist deine Lieblingsfarbe?
 Welches Lebensmotto hast du?
 Welche Marotten hast du?
 Was möchtest du, was auf deinem Grabstein steht?
 Was möchtest du vererben?
 Wenn du drei Wünsche hättest, was würdest du dir wünschen?
 Wie fühlst du dich jetzt?

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Führung des Interviewgesprächs im Vordergrund steht. Andererseits setzt diese Aktivität schon intensive Grammatikkenntnisse zur Formulierung von Fragen voraus. Letztere werden in einer simulierten authentischen Situation angewendet und überprüft.

Fazit

Die oben zitierten Beispiele für den induktiven Erwerb von Grammatikkenntnissen sind keineswegs vollständig, denn es lassen sich mühelos weitere Beispiele dafür anführen, wie mit Hilfe authentischer

Materialien und deren Einsatz im Unterricht gleichzeitig Grammatikkenntnisse erworben werden können. Die Analyse eines Kassenbons aus einem deutschsprachigen Supermarkt zieht z.B. Kenntnisse über das Passiv voraus, wenn geschildert werden soll, was eingekauft wurde. Oder wenn ein Zeichendiktat eingesetzt wird, bei dem eine Schülerin den anderen diktiert, wie sie eine Illustration gestalten sollen, setzt bei dem Diktierenden Kenntnisse über den Imperativ voraus. Ebenso müssen die um weitere Details bittenden Zeichner unterschiedliche Fragetechniken beherrschen. Die Liste lässt sich beliebig fortsetzen, wie jedoch aus den ausgewählten und oben zitierten Beispielen deutlich wird, hat der Grammatikerwerb – trotz intensiver Bemühungen dessen Bedeutung zu minimieren – immer noch einen festen Stellenwert im fremdsprachigen Deutschunterricht. Dabei hat sich die Haltung gegenüber der Vermittlung von einem kognitiv zu erwerbenden Regelwerk hin zu einer solchen entwickelt, die den Schwerpunkt auf die Anwendbarkeit von Grammatik bzw. auf deren Servicefunktion legt. Auch der schülerzentrierte und handlungsorientierte DaF-Unterricht ist auf die Beherrschung entsprechender Kenntnisse angewiesen, wenn es das erklärte Ziel des Unterrichts ist, die Schüler auf die angemessene Bewältigung authentischer Situationen in der Zielsprache vorzubereiten und ihnen den Erwerb einer fachbezogenen und bildungsorientierten Diskursfähigkeit zu ermöglichen. Die Annäherung an die korrekte zielsprachige Norm ist hier ein Muss. Dabei bleibt es dem Lehrer und dem Schüler überlassen, ob Grammatik kognitiv eingeführt und dann aufgezeigt wird, wie sie anzuwenden ist oder ob ein induktives Verfahren gewählt wird, bei dem zuerst das Beispiel im Vordergrund steht, von dem die grammatische Regel exemplarisch abgeleitet werden kann. Wichtig ist die Bewusstmachung von Grammatik, um die oben erwähnte Annäherung an die korrekte Äußerung zu erreichen.

Anmerkungen

¹ Erfreulicherweise kann inzwischen registriert werden, dass einige der derzeit auf dem Markt befindlichen Lehrwerke Ansätze dazu enthalten, z.B. *Der grüne Max – Deutsch für Romandie. 5. Klasse.*

Literatur

- Bleyhl, W. (2012). Grammatik im Sprachunterricht? *Frühes Deutsch*, 27, 4–8.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren – Unterricht in sprachheterogenen Gruppen*. Kassel: University Press.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., & Marti, L. (2014). *Der grüne Max – Deutsch für die Romandie. 5. Klasse*. München: Klett Langenscheidt.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Funk, H. & König, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen, Fernstudienprojekt des Deutschen Instituts für Fernstudien, der Gesamthochschule Kassel und des Goethe-Instituts München, Fernstudieneinheit 1*. München: Langenscheidt.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Krumm, H.-J. (1991). Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. In: Goethe-Institut (Hsg.), *Fremdsprache Deutsch: Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*. München: Klett, pp. 4–8.

Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Spiller, M. (2013). Erst kommt das Lernen, Leserbrief zu PISA-Test: Deutsche Schüler im Mittelfeld. *Kölner Stadtanzeiger* (13.12.2013), 8.

Ünal, C. D. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Deutsch als Fremdspracheunterricht*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Wicke, R.-E. (1999). *Mein Mega-Mitmachheft*. Köln: Gilde-Verlag.

Wicke, R.-E. (2012). *Aufgaben- und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München: iudicium.

Wicke, R.-E. (2012). Wie hältst du es mit der Grammatik? Die Gretchenfrage im Fremdsprachenunterricht, *Frühes Deutsch*, 27, 9–15.

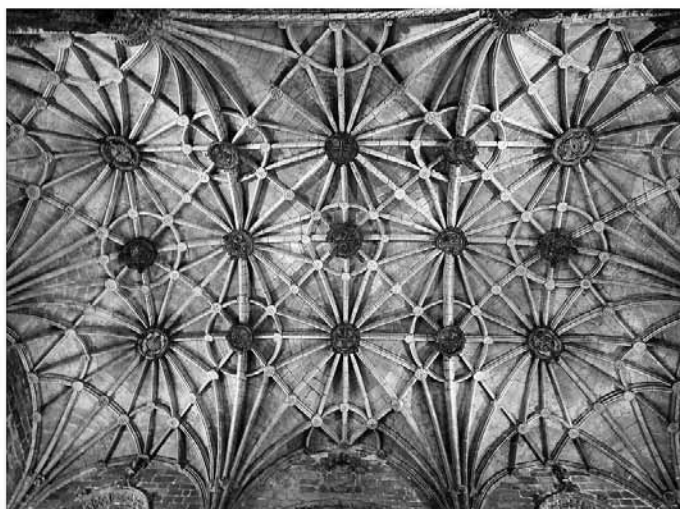
Wicke, Rainer-E. (2012). *Zwischendurch mal ... Gedichte*. München: Hueber.

Wicke, R.-E. (2013). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009). *Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*. Köln: Bundesverwaltungsamt / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Rainer E. Wicke

Freier Lehrerfortbilder und Autor mit den Arbeitsschwerpunkten Handlungs-, projektorientierter und schülerzentrierter DaF-Unterricht, Literatur im fremdsprachigen Deutschunterricht, fächerübergreifender DaF-Unterricht und interkulturelles Lernen.

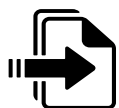


Complexité des arcs du transept du monastère des Hiéronymites, Lisbonne.

Pour une approche plurielle de la grammaire

Claire Forel | Genève

Dieser Beitrag zeigt an drei Bereichen der Grammatik (Pluralbildung, Wortstellung und Passiv), welche Vorteile es bringt, wenn anstelle von normativen, für Einzelsprachen gültige Regeln das Funktionieren von Sprache allgemein in den Blick nimmt. Im gewählten Ansatz, der sich als Beitrag zur Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht, werden auf der Basis des Sprachvergleichs Gemeinsamkeiten und Unterschiede beobachtet.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 2 und 4

Prise de conscience du fonctionnement de la langue

Si l'on ne peut, à mes yeux, qu'être d'accord avec le CECR sur le fait que l'enseignement explicite de la grammaire doit occuper une place dans l'enseignement des langues étrangères, il me semble d'autant plus nécessaire de favoriser la réflexion sur cet objet dans la formation des futurs enseignants. Comme le disait E. Roulet il y a déjà trente-cinq ans:

«Pour guider les apprenants dans la découverte du système et de l'emploi de la langue maternelle ou de la langue seconde, **il ne suffit pas** d'avoir de bonnes connaissances pratiques de la langue, des règles normatives de la grammaire, ainsi que de procédés pédagogiques pour transmettre ces connaissances; **il importe d'avoir pris conscience préalablement du fonctionnement de la langue – et surtout de la langue parlée – comme système et de maîtriser des instruments permettant de saisir ce système.**» (Roulet, 1980: 119)

Il s'agirait donc pour les enseignants d'aller au-delà de leur propre maîtrise du système linguistique qu'ils doivent enseigner, pour développer une conscience globale de ce que représente une langue. A l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève le choix a été fait de rassembler dans un même cours dit *Didactique de la discipline: Discipline de référence et discipline scolaire* tous les enseignants de langues étrangères – y compris les langues anciennes – dans le

but de favoriser cette prise de recul. Nous y voyons en effet une occasion exceptionnelle d'instaurer un dialogue entre praticiens de langues différentes qui s'applique particulièrement bien au cas qui nous intéresse ici: montrer ce qu'il y a de commun dans l'enseignement de la grammaire en général en vue de mieux comprendre ensuite où se situent les différences entre les langues représentées.

Cet article va montrer comment à Genève on essaie de créer la prise de conscience revendiquée par Roulet chez les enseignants en formation pour que ceux-ci puissent à leur tour amener leurs élèves à cette «Conscience de la langue et de la communication» qu'on trouve dans le CECR:

La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et «naturel». (CECR, 5.1.4.1: 85)

Dans la foulée, nous allons tenter de jeter les prémises d'une didactique intégrée et nous intéresser, à l'instar de ce que fait le CARAP, à la formation plurilingue et interculturelle des apprenants, notamment en prenant «appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour)» (Candelier, 2011: 6-7). Nous allons le faire au travers de la discussion – dans une optique plurielle – de trois points de grammaire que sont la formation du pluriel, l'ordre des mots et la voix passive.

Il faut faire à ce stade une remarque méthodologique d'importance. Comme souvent dans la formation, il y a un phénomène d'homothétie, voire d'identité, entre ce qui est présenté aux futurs enseignants et ce que l'on aimerait qu'ils mettent en application avec les élèves qu'on leur confiera. S'il est parfois difficile d'éviter cet écueil, je m'efforcerai de bien faire la distinction entre ce qui entre dans la formation didactique et les effets qu'on espère voir dans les pratiques de classe. Je montrerai tout d'abord comment le fait d'amener nos étudiants à situer ces points de grammaire – pluriel, ordre des mots et passif – dans un contexte plus large favorise la prise de conscience de ce qui relève non pas de règles prescriptives mais d'un mode d'organisation de la langue. Il conviendra ensuite de leur donner des moyens de mesurer la différence entre ce qui se passe dans la langue qu'ils enseignent et d'autres langues présentes dans leur classe. Enfin, et nous atteignons ici le niveau de la classe, nous indiquerons des exercices qui pourraient se révéler utiles pour favoriser, chez les élèves cette fois, une meilleure compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées.






La forme des mots: le pluriel

Nous allons commencer par nous intéresser à la formation du pluriel. De prime abord, rien de plus simple. Toutefois, rappelons que le grec ancien a trois formes, un singulier et un pluriel mais aussi un duel. Voilà une première prise de conscience! On peut la poursuivre au moyen d'un jeu de *Memory* trouvé dans EOLE qui invite des enfants entre 8 et 10 ans à trouver les formes singulières et plurielles de plusieurs mots. Pour permettre aux enseignants en formation de comprendre eux-aussi qu'il y a de multiples manières de former un pluriel, je les ai invités dans un premier temps à faire le jeu en complétant les cases restées vides et à lister les différents procédés pour former un pluriel – jusque-là rien de différent de ce que les enfants sont sensés pouvoir faire. Ayant fait l'exercice eux-mêmes, je leur ai ensuite demandé d'explicitier les démarches grâce auxquelles on peut remplir les cases et isoler les procédés employés pour former le pluriel (pour les besoins du jeu, il n'y a qu'une manière de former le pluriel pour chaque langue représentée). On obtient trois types différents: le plus frappant est la reduplication du mot *babi-babi*; de manière plus classique, on a l'adjonction d'une terminaison: à un élément, une consonne, *-j*: *birdoj*; à une syllabe *-ler*: *eşekler* ou deux syllabes:

-naka comme dans *kaballunaka*; enfin on trouve en français oral un procédé différent puisque la marque du pluriel ne s'entend pas sur le mot lui-même mais sur son déterminant: [lə ʃa] (les chats). On le voit, les procédés sont très divers et cela doit amener à une prise de conscience des multiples manières de procéder offertes dans différentes langues.

Fig. 1: EOLE 3^e/4^e, Des animaux en nombre

Complète ce mémoire

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
|  l'escargot |  kokinoj |  katak-katak |  l'éléphant |  ikan-ikan |
|  keçiler |  ikan |  les escargots |  birdoj |  les éléphants |
|  simioj |  kaballu |  babi-babi |  fareler |  anunaka |
|  keçi |  les serpents |  kuniklo |  simio |  birdo |
|  singa |  phisinaka |  eşekler |  kokino |  develer |
|  le serpent |  les vaches |  qarwa |  babi |  phisi |
|  eşek |  anu |  deve |  kunikloj |  qarwanaka |
|  la vache |  fare |  kaballunaka |  katak |  singa-singa |

J'ai demandé ensuite à ces futurs enseignants de situer ce qui se passe dans leur langue-cible par rapport à ce qui a été vu dans le jeu ou/et par rapport aux autres langues enseignées dans nos écoles. Si on commence par les langues enseignées, la discussion amène à remarquer que l'anglais est le plus simple à l'écrit puisqu'il s'agit de marquer le pluriel régulier par un suffixe *-s*. Par contre, à l'oral, les choses de-

Il ne suffit pas d'avoir de bonnes connaissances [...] des règles normatives de la grammaire [...]; il importe d'avoir pris conscience préalablement du fonctionnement de la langue.

(E. Roulet)

viennent plus difficiles, étant donné que des règles purement phonologiques interviennent pour dicter la prononciation adéquate [s] [z] ou [iz]: à cause du phénomène de l'assimilation entre les sons, la finale voisée du mot produit un [z], une finale sourde demande [s], etc. L'italien offre quant à lui deux formes morphologiques différentes selon le genre grammatical généralement marqué par *-o* ou *-a* et donnant respectivement *-i* et *-e*. L'allemand enfin présente la complexité maximale parce que la morphologie y est prédominante: par exemple les mots se terminant en *-heit* ou *-keit* forment leur pluriel en *-en*; les mots masculins se terminant en *-er* n'ajoutent pas de terminaisons – *Vetter* – mais peuvent prendre un umlaut, un changement de la qualité de la voyelle: *Väter*. Enfin, un grand nombre de mots ont une terminaison, un umlaut et un changement à l'intérieur du mot à l'oral, comme dans *Haus/Häuser* où le [s] du radical devient un [z].

On peut déjà voir en quoi la comparaison entre différentes langues peut contribuer à développer dans un premier temps chez les enseignants une meilleure perception de ce qu'est la morphologie. Cela leur permettra d'acquérir davantage d'assurance pour mener avec leurs élèves des discussions avec des exemples venant de la langue-cible, de langues que ces derniers sont en train d'apprendre, des langues du jeu, s'ils décident de l'utiliser, mais aussi de langues autres qui peuvent être parlées par des élèves de la classe. Interrogés sur la manière dont ils pourraient prolonger le *mémory* pour présenter le pluriel dans leur langue-cible, plusieurs futurs enseignants m'ont dit qu'ils pensaient créer un jeu identique avec des éléments de la langue qu'ils enseignent, pour développer des capacités d'observation et

de mise en relation des différents éléments trouvés. Cela participe bien de la didactique intégrée comme nous l'avons vue déclinée dans le CARAP et devrait leur permettre de voir comment développer chez leurs élèves une compétence plurilingue – au niveau des constructions morphologiques du moins – qui consisterait à se demander: y a-t-il une différence singulier/pluriel dans cette langue et si oui, comment est-elle marquée?

Une unité abstraite, l'ordre des mots

Prenons un deuxième exemple à partir duquel on peut montrer l'avantage qu'il y a à sortir du cas précis qu'on est en train d'étudier pour le placer dans une problématique plus vaste. Pour présenter la formation de la question par exemple: *Regnet es?*, *Is it raining?* *Pleut-il?* on explique que le sujet et le verbe conjugué s'inversent, souvent comme s'il s'agissait d'une nouveauté propre à chaque langue étrangère. On peut cependant attirer l'attention des enseignants sur le fait que l'ordre des mots fonctionne souvent au-delà des cas très localisés comme ceux-ci, comme une «entité abstraite» de la langue, pour reprendre les termes de Saussure (2005: 228). Cela signifie qu'un certain ordre de mots s'oppose à un autre et renvoie à une autre dimension syntaxique: si dans notre cas *Regnet es?* marque la question, c'est parce qu'on a inversé l'ordre d'apparition de certains éléments de la phrase par rapport à *Es regnet*. Il en va de même pour un de nos deux autres exemples: *Is it raining?* / *It is raining*. Si, en effet, *Pleut-il?* s'oppose bien à *Il pleut.*, il faut cependant remarquer que le français recourt peu à cette forme inversée pour marquer la question, au point que *Pleut-il?* relève plutôt de l'écrit et est

souvent considéré comme «précieux» à l'oral. Le français préfère, tout comme l'italien, la montée de la voix à l'oral ou le point d'interrogation à l'écrit *Il pleut?*, *Piove?*. On voit donc ici que l'ordre des mots n'est qu'un des moyens possibles pour formuler une question fermée.

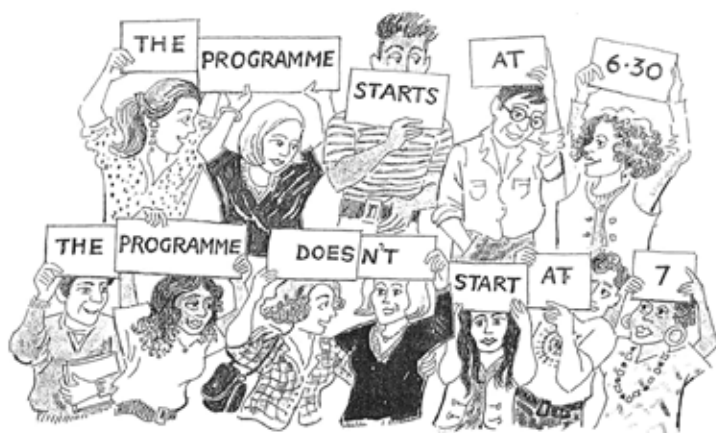
Le français et l'italien présentent à leur tour un autre type de changement dans l'ordre des mots qu'on ne retrouve par exemple ni en allemand ni en anglais. L'apparition des compléments directs¹ et indirects² varie selon qu'ils sont des noms ou des pronoms: *Marie donne [une pomme¹] [à Jean²]* devient *Marie [la¹] [lui²] donne* et *Paolo dà [una mela¹] [a Maria²]* devient *Paolo[[glie²la¹]] dà*. Dans un tel cas l'ordre des mots n'est pas en soi porteur de sens comme nous l'avons vu dans les exemples précédents mais relève d'un positionnement mécanique qui veut que dans les langues romanes ces pronoms anaphoriques occupent une place particulière par rapport au verbe, généralement devant. A travers la comparaison entre le français d'une part et l'anglais (*John gives an apple/it to Mary/her*) ou l'allemand (*Hans gibt einen Apfel/ihn zu den Kindern/ihnen*) d'autre part, les francophones ou les italophones peuvent prendre la pleine mesure de ce phénomène qu'ils manipulent presque inconsciemment. Cette réalisation leur sera très utile pour la compréhension de ce qui se passe dans bien d'autres langues comme l'espagnol ou le portugais.

Il existe enfin un troisième usage de l'ordre des mots qui n'intervient que lorsqu'il n'y a ni changement de sens à la clé, ni ordre prescrit pour l'apparition de certains membres de la phrase: il s'agit de tous les cas qui relèvent de la topicalisation, le fait de vouloir placer un élément au début de la phrase par exemple, pour bien le mettre en évidence. C'est ce qui se passe en allemand quand on dit *Dem Lehrer habe ich nichts gesagt* (*Au maître, je n'ai rien dit*). Le latin qui a aussi un système de cas peut également facilement jouer sur l'ordre des mots à des fins stylistiques. Si le français peut aussi produire des

phrases comme *Belle Marquise, d'amour vos beaux yeux mourir me font*, on doit avouer qu'elles violent la maxime selon laquelle une phrase doit être facilement compréhensible!

Si les enseignants sont sensibles au fait que l'ordre des mots peut jouer des rôles différents dans l'organisation de la phrase, ils seront plus à même de prévoir et d'accompagner des dispositifs permettant à leurs élèves de saisir ce qui est en jeu dans le point de grammaire qu'ils veulent faire acquérir. Pour travailler cette notion d'ordre des mots, on peut recourir à une activité que j'ai toujours utilisée avec succès dans mes propres classes ou dans le cadre de formations: l'activité de *body grammar* ou «grammaire kinesthésique» (fig. 2). Il s'agit, comme on peut le voir sur l'image, de transcrire sur des cartes assez grandes les segments d'une phrase que l'on confiera à autant d'élèves placés devant le reste de la classe. On commence alors à introduire des transformations, comme la négation (notre exemple), mais aussi la question ou la substitution par des pronoms, voire des mises en relief d'éléments de la phrase; la classe est alors invitée à discuter de comment il convient de procéder: quelles cartes doivent être déplacées, quelles cartes doivent être substituées à d'autres, quelles cartes enfin doivent être ajoutées.

Fig. 2: R. Sprenger, *Body Grammar*.



Diversité de formes et diversité d'usage: le passif

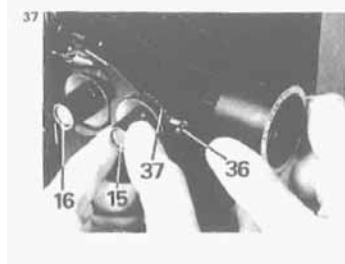
Pour illustrer un dernier type de cas dans lequel on peut attirer l'attention des enseignants en formation sur les bénéfices qu'il y a à considérer ce qui se passe dans d'autres langues pour mieux situer le point de grammaire qu'ils veulent introduire, passons maintenant au passif. On trouve, pour une forme verbale à première vue assez similaire d'une langue à l'autre, un condensé de règles différentes que ce soit dans sa formation, dans les constructions qu'elle permet ou interdit, mais aussi dans les sens qu'elle peut véhiculer, sans oublier des règles d'usage. Dans les constructions passives, on bascule l'objet du verbe actif en position sujet pour mieux le focaliser: *Vous êtes autorisé à assister au cours* permet de ne rien dire de *qui* donne l'autorisation pour ne parler que de celui qui la reçoit. La première remarque que l'on peut faire porte sur ce qui peut ainsi être mis en position sujet: tandis que dans les langues romanes et en allemand, seul le complé-

ment d'objet direct a cette possibilité, en anglais, en revanche, les compléments indirects peuvent devenir les sujets de constructions passives: *Mary was given a little car (and John a puppy)*. Deuxièmement, l'allemand et l'espagnol ont chacun deux formations du passif qui s'opposent l'une à l'autre: *El trigo es segado en julio* (le blé est moissonné en juillet) indique une autre nuance de sens que *En agosto, la siega está hecha* (en août la moisson est faite): le premier est un passif de procès (c'est à ce moment que la moisson est en train d'être faite), qui s'oppose au passif dit de résultat, dans la mesure où dans le deuxième cas, il ne s'agit plus que de l'aboutissement de la moisson, avec comme sous-entendu que c'est fini, les moissonneurs sont partis. En allemand, de manière un peu similaire on a un *Vorgangspassiv* dans lequel c'est l'action qui reste au centre (*Die Arbeit wird gemacht*) qui est à distinguer du *Zustandspassiv* où l'on s'intéresse au résultat, à l'état final (*Die Arbeit ist gemacht*).

A tout ceci s'ajoute la joyeuse variété qu'on trouve dans les différentes langues pour exprimer le passif. L'italien, par exemple, peut dire aussi bien *L'imputato sarà processato* que *L'imputato verrà processato* pour dire que l'accusé sera jugé. Et si l'on veut ajouter une nuance pour indiquer une obligation, comme dans *ce devoir est à rendre*, on peut aussi dire *Il compito va consegnato entro il 21 novembre*. Enfin, en italien toujours, on peut avoir à côté de *Questa rivista è pubblicata a Roma*, *Questa rivista si pubblica a Roma*, à l'instar de *Cette opération chirurgicale se fait en Amérique seulement*, par exemple. Pour changer de langue, mentionnons le *get* en anglais qui voit s'opposer *John was hurt* (dans le sens que quelqu'un l'a blessé ou qu'il s'est senti blessé), alors que dans *John got hurt* il ne peut s'agir que d'une action que *John* a faite.

Quant à l'usage du passif, il n'est pas forcément le même dans les différentes langues. En anglais, le passif est une des marques de l'anglais scientifique et technique, à hauteur de 26% des formes verbales utilisées, selon Gramley & Pätzold (1992). En français par contre le passif est moins fréquent dans de tels textes, qui recourent plutôt à la forme impersonnelle *on*: il suffit pour cela de comparer le même texte en anglais et en français, comme dans la figure 3. La forme passive est du reste souvent perçue comme difficile, preuve en est le fait qu'en français du moins les indices de lisibilité des traitements de texte la signalent comme un facteur défavorable.

Fig. 3: Bosworth-Gerome et al., *Lire l'anglais scientifique et technique*



37 After a time, the quality of the picture may be affected by dirt on the lens surfaces. To clean the rear surface, the lens must first be taken out of the projector. Before this can be done, the lamphouse cover must first be removed as already described.

37 Après un certain temps, il se peut que de la poussière s'étant déposée sur les surfaces extérieures de l'objectif, la qualité des images se trouve altérée. Il faut tout d'abord enlever l'objectif du projecteur. Vous devez tout d'abord enlever le couvercle du logement de lampe, tel qu'expliqué précédemment.

On le voit, l'idée de passif peut se réaliser de manières très variées, comporter des sens qui ne sont pas toujours équivalents d'une langue à l'autre et faire l'objet d'utilisations assez différentes. On pourrait donc, comme l'a suggéré de Pietro (à paraître), reconsidérer ce que l'on entend généralement par «passif». Cependant, comme j'ai pris le parti de discuter des catégories grammaticales telles qu'elles sont données notamment dans les manuels utilisés, nous ne reviendrons pas ici sur ce sujet qui mériterait en effet d'être revisité.

Conclusion

Ce petit panorama d'exemples grammaticaux permet de voir que ce que l'on perçoit comme étant des formes – ou des procédés, dans le cas de l'ordre des mots – identiques d'une langue à l'autre, voire que l'on n'a jamais pris la peine d'examiner dans une autre langue, recèlent en fait de grandes différences. Il est indispensable que les enseignants dont le travail s'inscrit désormais dans une approche pluri-lingue en soient bien conscients. D'une manière plus générale, à eux ensuite de faire comprendre à leurs élèves que chaque langue déploie



La structure métallique d'une serre du château de Laeken, à Bruxelles.

ses ressources différemment des autres et que la compétence qu'ils doivent développer n'est pas de collectionner les systèmes de règles à apprendre par cœur mais plutôt de se demander en quoi, sur ces points particuliers, il y a similitude entre les langues envisagées, où s'arrêtent ces ressemblances, quels sont les aspects qui n'existent pas dans l'une mais peuvent se retrouver dans d'autres, etc. C'est sur cette piste que tente de les mener l'enseignement que je donne à Genève et je suis heureuse de voir que mes étudiants semblent plutôt preneurs.

Bibliographie

- Bosworth-Gerome, S. et al. (1983). *Lire l'anglais scientifique et technique*. Paris: Ellipses.
- Candelier, M. [Dir] (2011). *CARAP, Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Constantin, E. (2005). Linguistique générale, Cours de M. le Professeur de Saussure, 1910-1911, édité par Claudia Mejia et D. Gambarara. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, 71-289.
- De Pietro, J-F. (à paraître). Quelle voie pour le passif? Vers une approche didactique de la grammaire.
- Forel, C. (1997). L'apprentissage d'une langue étrangère, occasion de découvrir quelques principes de linguistique générale. In: M. Matthey [Dir], *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP, pp. 231-235.
- Gramley, S. & Pätzold, K.-M. (1992). *A Survey of Modern English*. London: Routledge.
- Perregaux, Ch., De Pietro, J.-F., De Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir] (2003). *EOLE. Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP, 2 volumes.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris: Didier.
- Sprenger, R. (sans date) *Body Grammar*. *Headway Teacher's Magazine*, Oxford. N.B.

Claire Forel

est professeur associé à l'Université de Genève où elle partage son enseignement entre la Didactiques des langues étrangères à l'IUFE et la Linguistique anglaise à la Faculté des Lettres. Elle cherche à comprendre en quoi la linguistique générale de F. de Saussure peut aider à comprendre ce que recouvre la notion de compétence pluri-lingue et inversement en quoi cette compétence interroge la notion de langue chez Saussure.

Les *hormodaux* ou l'enseignement de la grammaire anglaise par la métaphore

Pascaline Faure | Paris

The present paper intends to be the opening wedge in a new way of teaching grammar to language for specific purposes (LSP) learners, who now represent most of the second-language-learning students in higher education in France. The originality of the approach described here lies in the transposition of the terminology belonging to the learners' specialized domain (e.g. medicine, chemistry, art, etc.) to grammar, with a view to render the grammatical discourse more accessible. We discuss why, as an English-for-medical-purposes teacher, we opted for this "metaphorising" process, and we show how, by way of concrete examples, we implement it in our LSP classes.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 2 and 18

L'objectif de cette contribution est d'ouvrir la voie à un travail de réinvention dans la façon d'aborder la grammaire en classe de langue étrangère auprès d'apprenants du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Ces derniers représentent désormais l'essentiel des étudiants de l'Enseignement supérieur français, et leurs particularités obligent à repenser l'enseignement-apprentissage de la grammaire et plus généralement celui de la langue étrangère (Derivry & Causa, 2013). En matière d'enseignement de la grammaire, force est de constater que ce qui pose le plus de difficultés à l'apprenant non-spécialiste de langue est l'opacité du discours grammatical utilisé lors d'activités métalinguistiques censées favoriser la réflexivité (Beacco, 2010). Nous proposons, dans la première partie, d'adapter la métalangue grammaticale aux apprenants spécialistes d'une autre discipline en utilisant la terminologie de leur domaine spécialisé pour construire un discours intelligible. Bien que les exemples de métaphores que nous donnons soient essentiellement empruntés aux sciences médicales, nous démontrons qu'une telle approche est transposable à d'autres domaines spécialisés tels que l'art et en offrons quelques illustrations. Nous décrivons, dans une deuxième partie, la façon dont nous

mettons en œuvre cette approche métaphorique dans le cadre de cours d'anglais médical à la Faculté de médecine. Dans la conclusion, nous rappelons l'intérêt qu'il y a à adapter le discours grammatical de manière à le mettre à la portée des apprenants et à le concevoir en tenant compte de leurs connaissances et représentations afin de les amener à une réflexivité acquisitionnelle contextualisée.

Une grammaire à réinventer

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité d'enseigner la grammaire de façon explicite dans une classe de langue étrangère (LE). Nombre de chercheurs en didactique des langues étrangères ont démontré qu'un enseignement réflexif de la grammaire favorisait le processus d'acquisition d'une LE (Ellis, 1997; Skehan, 1998; Swain & Lapkin, 1998; Norris & Ortega, 2000; Schmidt, 2001; Moore, 2006). En outre, la compétence grammaticale est désormais inscrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous ne reviendrons pas non plus sur le besoin d'abandonner les exercices formels au profit d'activités et de tâches pertinentes et non-contraintes afin de favoriser une autonomie énonciative et une pratique réflexive chez l'apprenant (Besse & Porquier, 1984). Parce que nous sommes opposée à une approche éclectique, qui empêche toute vision cohérente de la grammaire d'une langue (Faure, 2012), nous avons opté pour une théorie linguistique unique: la théorie des Opérations (Adamczewski, 1999)¹, une émanation de la théorie énonciative culiolienne. Il va sans dire que ce choix théorique n'influe en rien sur une démarche métaphorisante, et toute théorie linguistique solide peut se prêter à un processus de métaphorisation. Enfin, le public LANSAD auquel nous nous adressons est essentiellement issu du domaine de la santé mais nous

Dès lors que l'effort est fait de chercher des termes empruntés au domaine des apprenants, le discours grammatical s'éclaircit et la langue n'est plus un objet étranger.

proposons quelques exemples de métaphores empruntées à l'art et notamment à la peinture.

Notre contribution, qui vise à ouvrir la voie à un travail de réinvention dans la façon d'aborder la grammaire en classe de langue étrangère, présente, dans une première partie, un dispositif pédagogique novateur: l'acquisition de la compétence grammaticale par la métaphorisation du discours grammatical². Ce dispositif est sous-tendu par une approche interdisciplinaire grâce à laquelle la langue et le domaine spécialisé s'entre-éclairent. Cette démarche est motivée par deux constats: les apprenants non-spécialistes de langue peinent à comprendre et à interpréter la terminologie inventée par les linguistes et utilisée dans le discours grammatical par l'enseignant en classe de langue, et les apprenants spécialistes d'une autre discipline ont besoin que soit maintenu le lien permanent entre la langue et leur domaine spécialisé pour que l'apprentissage fasse sens et soit pérenne. La mise en œuvre de cette approche métaphorique est présentée dans la deuxième partie.

Revisiter le discours grammatical via la métaphore

Si la grammaire peut sembler rébarbative, c'est souvent à cause du discours grammatical lui-même dont on n'a jamais réellement remis en cause la qualité et l'adéquation à un public donné (Beacco, 2010). Il est constitué, en effet, de termes inventés par des linguistes et, de fait, opaques pour des apprenants non-spécialistes de langue(s), d'où notre idée de nous emparer de la terminologie d'un domaine spécialisé et de la transposer à la grammaire. Une telle démarche est, à notre connaissance, tout à fait inédite, du moins telle que nous la proposons, à savoir de manière systématique, car elle demande une bonne connaissance du domaine d'emprunt. Cependant, la tentative se

révèle digne d'intérêt car dès lors que l'effort est fait de chercher des termes empruntés au domaine des apprenants, le discours grammatical s'éclaircit et la langue n'est plus un objet étranger.

En effet, chaque fait de langue, chaque opérateur grammatical peut être le résultat d'une transposition réussie. Par exemple, auprès d'apprenants scientifiques, nous présentons la langue comme un organisme vivant avec ses interactions, et, en son sein, chaque opérateur est explicité à l'aide d'une analogie. Ainsi, nous comparons les modaux aux hormones³ et *DO* à l'ADN. Nous revisitons *BE* et *HAVE* et l'opposition «modalité pragmatique⁴ / modalité assertive⁵» à la lumière de l'opposition «endogène (ce qui appartient à l'organisme) / exogène (ce qui est extérieur à l'organisme)». Nous effectuons un rapprochement entre la complexification des noms ou des énoncés⁶ et la polymérisation (l'élongation des chaînes peptidiques). Nous envisageons les adverbes comme des *adjuvants*. Nous présentons les articles comme des *antigènes*. Nous expliquons les couples verbaux *VI Ø V2*, *VI TO V2* et *VI V2-ING* à l'aide des notions de *racémie*, de *dextrogyrie* et de *lévogyrie*⁷. Nous associons *EACH* à la notion d'*incidence* et *EVERY* à celle de *prévalence*. Les effets de sens sont rebaptisés *effets secondaires*, l'invariant *constante*, les indénumérables *infragmentables*, les noms complexes *polymères*, l'anaphorisation *rétroaction*, etc. Pour les étudiants en histoire de l'art, l'énonciateur est un peintre qui a à sa disposition toute une *palette* d'opérateurs. Les opérations qui sous-tendent la mise en discours sont alors considérées comme un ensemble de techniques picturales. Ainsi, l'opération qui sous-tend l'émergence de *SOME* est

comparée à la technique du *sfumato*, qui consiste à créer un effet vaporeux, et celle qui motive l'utilisation de *ANY* à celle du *cangiante* ('changeant' en italien). La Phase 1⁸ est comparée à l'*aplat*, un plan de couleur uniforme sans volume ni matière, et la Phase 2 au *clair-obscur*, qui vise à créer le volume. L'opposition «Phase 1/Phase 2» peut également être explicitée à l'aide des termes *figuratif* (Phase 1) et *abstrait* (Phase 2) puis *palimpseste* (retour en Phase 1). La quantification majorante (*LOT/MUCH, MANY*) est comparée à la *siccation*, un procédé qui, à partir de catalyseurs (appelés *siccatifs*), entraîne une accélération du séchage. La force du lien créé par un modal tel que *SHALL* peut être rapprochée du *marouflage*, une technique qui consiste à fixer une surface légère sur un support plus solide à l'aide d'une colle forte dite *maroufle*, une image qui peut également servir à expliquer la nature de *-ING*. La notion de «rhématicité⁹» peut être explicitée à la lumière de la technique de la *po-chade*, qui permet de faire des croquis sur le vif. Cette métaphorisation peut être déclinée à l'infini en fonction des besoins et de la connaissance que l'enseignant possède du domaine spécialisé de l'apprenant.

Selon nous, la démarche métaphorique revêt plusieurs fonctions: en premier lieu, celle de motiver les apprenants en leur montrant que l'enseignant de langue est capable de faire une partie du chemin en direction de leur domaine spécialisé; celle de construire un pont entre la discipline linguistique et la discipline non-linguistique; et celle de proposer une présentation de la grammaire qui trouve un écho chez les apprenants parce qu'elle adopte un langage et des concepts qui leur sont familiers.

Mise en œuvre de l'approche par la métaphore

Il existe plusieurs façons de faire «faire de la grammaire» à l'apprenant en fonction de ce que l'enseignant cherche à faire acquérir. Il pourra s'agir de le faire travailler sur une structure précise (repérage, répétition, transformation, etc.) ou de l'amener à une certaine réflexivité par rapport à une fonction ou un opérateur. Notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une pratique raisonnée de la langue. Nous avons opté pour un enseignement frontal de la grammaire. Ce choix, qui va à l'encontre de celui d'une démarche inductive, est dicté à la fois par le profil des apprenants auquel notre enseignement s'adresse et par des contraintes institutionnelles.

La grammaire fait donc l'objet d'un enseignement sous la forme d'ateliers thématiques optionnels d'1h30 destinés aux étudiants qui estiment que leur compétence grammaticale n'est pas suffisante pour leur permettre de progresser dans la langue de spécialité. Chaque atelier vise la compréhension et la maîtrise d'une opération grammaticale que nous choisissons en fonction de sa récurrence dans la langue spécialisée. En l'occurrence, en médecine, nous proposons un travail sur la modalisation¹⁰, la détermination, la complexification du nom, ou encore la passivation. L'opération est introduite de manière magistrale par nous-même à partir de la description succincte d'un phénomène biologique ou physiologique connu des apprenants.

Ainsi, l'opération de complexification des noms (N1 N2, N1 OF N2, N2's N1) est présentée de la manière suivante:

«Il existe, dans la nature, environ 300 acides aminés. Tous ces acides possèdent des propriétés communes et des propriétés différentielles, définies par la taille, la forme, la charge, la capacité à former des liaisons et la réactivité chimique du radical, en fonction desquelles ils sont classés. Dans une cellule, les acides aminés peuvent exister à l'état libre ou de biopolymères. Ils peuvent subir un certain nombre d'opérations telles que l'amidation, l'estérification ou la décarboxylation. Parallèlement, ils peuvent s'associer et former ainsi des chaînes peptidiques. On peut, grâce aux marqueurs utilisés en chromatographie (ninhydrine), les isoler, les doser et en étudier la structure.

En grammaire, les noms sont, à l'instar des acides aminés, en nombre limité et possèdent des propriétés communes et différentielles définies par leur radical (permanence d'un /s/, «infragmentabilité»¹¹, etc.) en fonction desquelles ils sont classés («noms fragmentables» ou «infragmentables»). Par ailleurs, ils peuvent subir un certain nombre d'opérations telles que la pluralisation et la dérivation.

En biochimie, l'élongation des chaînes peptidiques n'est rendue possible que par la présence d'un certain nombre d'enzymes dont les propriétés polymérisantes permettent l'accrochage d'acides aminés entre eux selon un ordre génétiquement prédéterminé. La nature des liaisons mises en place va dépendre de l'affinité de l'enzyme pour son substrat et de la composition de l'environnement immédiat. Il en va de même en grammaire où les opérateurs dévolus à la complexification sont en nombre limité et fondent des relations dont ils déterminent également la nature. En revanche, que ce soit en biologie ou en grammaire, on peut étoffer les chaînes à l'infini ou presque si on respecte les principes de base de l'opération en question et si on connaît la nature et donc les effets secondaires des opérateurs qui sont en cause.

Ainsi, à côté des noms simples tels que *virus*, *brain* et *drug*, il existe des «polymères nominaux» tels que *blood pressure monitor*, *rupture of the appendix* ou *Klinefelter's syndrome*. «L'opérateur-polymérase» est sélectionné en fonction de l'orientation «dextrogyre/lévogyre»¹² de la relation N1/N2»¹³.

En partant d'un processus biologique ou physiologique connu pour le comparer à un processus grammatical mal connu, voire inconnu, nous souhaitons encourager l'apprenant à percevoir et à analyser une opération grammaticale/langagière à partir de concepts déjà en place. En transposant la terminologie du domaine spécialisé à la grammaire, nous décidons de faire du discours grammatical ce qu'il devrait être, à savoir un facilitateur. Nous optons en effet pour un discours qui ne va pas requérir un investissement de la part de l'apprenant – à l'instar du discours grammatical linguistique, qui lui est extérieur – mais un investissement de la part de l'enseignant, qui va devoir s'approprier le discours du domaine spécialisé pour pouvoir le transposer. Par ailleurs, l'enseignement grammatical sous forme d'ateliers permet à l'apprenant de se concentrer sur une seule opération à la fois et de tirer profit de la métaphore de départ qui va être filée tout au long du cours de grammaire jusque dans les exercices et tâches dont voici un extrait:

Dans les énoncés suivants, vous préciserez le type d'orientation (dextrogyre ou lévogyre) et imaginerez un contexte:

The surgeon stopped to operate on him because ...
The surgeon stopped operating on him because ...¹⁴

Dans le cadre de cours de langue de spécialité à proprement parler, lorsqu'il s'agit d'explicitier un point de grammaire de façon ponctuelle pour répondre à un besoin, nous constatons que la métaphore est plus illustrative que réellement constructive. En effet, parce qu'elle n'a pas le même statut, la métaphore ne joue pas le même rôle dans un cours de langue de spécialité plus général, où l'explicitation d'une structure se fait incidemment, que dans les ateliers grammaticaux. Ainsi, lorsque l'enseignement grammatical est distillé, la métaphore vient en appui. Dans un atelier dédié, la grammaire se construit à partir de et par la métaphore.

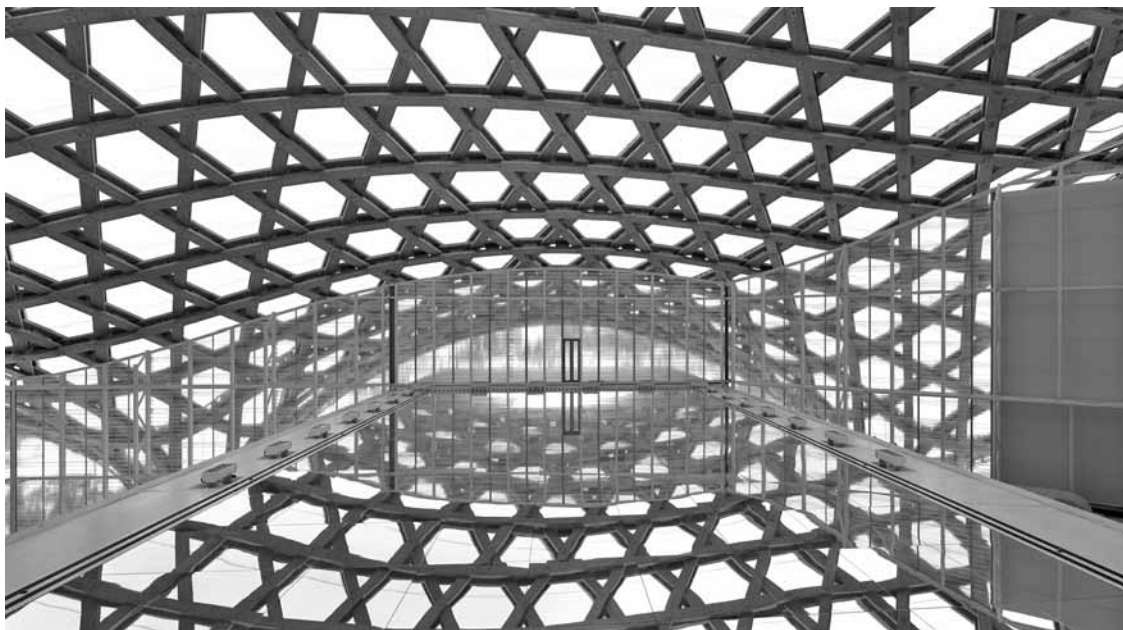
Parce que nous avons étudié la médecine, le modèle que nous proposons ici ne repose pas sur une co-construction mais sur un travail de métaphorisation systématique effectué par l'enseignant¹⁵. Cependant, on peut envisager, lorsque le domaine spécialisé est étranger à l'enseignant de langue – et c'est souvent le cas lorsque ce dernier commence à enseigner en LANSAD (Derivry & Causa, 2013) – un travail collaboratif au sein duquel les apprenants pourraient proposer, à partir de la description par l'enseignant d'une opération grammaticale donnée, une comparaison avec un processus emprunté au domaine spécialisé. En tout état de cause, l'objectif reste le même: rendre le discours grammatical interpré-

table afin de susciter chez l'apprenant une réflexivité qui le dotera des moyens opérationnels nécessaires à l'appropriation du fonctionnement de la langue.

Enfin, il nous semble important pour la cohérence du discours grammatical et des concepts qui lui sont sous-jacents que l'enseignant s'appuie sur un seul et même modèle linguistique.

Conclusion – Pour une grammaire de la langue de spécialité

Dans la mesure où les étudiants du secteur LANSAD représentent désormais la majorité des apprenants de l'Enseignement supérieur français et que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne peut faire l'impasse sur la grammaire, nous pensons qu'il est important de repenser le discours grammatical. Ce choix est motivé par la nécessité de le rendre intelligible afin que des apprenants qui ne sont pas spécialistes de langue(s) puissent comprendre et maîtriser la grammaire. Nous avons opté pour une approche métaphorique et avons procédé à une métaphorisation systématique de la grammaire anglaise à partir de termes et de concepts empruntés au domaine spécialisé des apprenants, à savoir la médecine. Pour construire ce discours, nous avons choisi un modèle linguistique théorique: la grammaire métaopérative ou «théorie des Opérations» conçue par Henri Adamczewski. Nous avons étudié la médecine et à partir de la connaissance que nous en avons, nous avons sélectionné les processus et les termes qui pouvaient faire l'objet d'une transposition réussie: *Do-ADN*, les *hormonaux*, les opérateurs *ligases*, la *polymérisation*, etc. Nous avons illustré notre démarche métaphorisante à l'aide d'exemples empruntés à



Métal, verre et bois: la structure du Centre Pompidou-Metz.

un autre domaine spécialisé: celui de l'art (*SOME-sfumato*, *ING-maroufle*), démontrant par là-même que l'enseignant de langue(s) n'a pas besoin de devenir un expert du domaine spécialisé pour imaginer de nouvelles analogies. Par ailleurs, nous avons préconisé un enseignement frontal de la grammaire afin que les apprenants puissent se focaliser sur une seule opération à la fois mais nous avons indiqué que le discours métaphorisé a également sa place dans un enseignement grammatical distillé. Enfin, nous avons souligné l'importance de choisir un modèle théorique unique afin que le résultat soit cohérent. Nous espérons que la voie que nous avons ouverte continuera à être développée par des enseignants de langue(s) intervenant dans d'autres domaines spécialisés et que de cette approche métaphorique naitront des manuels de grammaire adaptés aux apprenants du secteur LANSAD.

Notes

- ¹ Anciennement «théorie métaopérationnelle».
- ² Le discours grammatical est l'ensemble des descriptions plus ou moins didactisées censées expliciter le fonctionnement de la grammaire d'une langue.
- ³ Nous les nommons *hormodaux*.
- ⁴ Un modal «pragmatique» porte sur le sujet grammatical. Il permet, par exemple, à l'énonciateur d'octroyer une permission ou de donner un ordre.
- ⁵ Un modal «assertif» permet de quantifier les chances de réalisation de la soudure prédictive.
- ⁶ Les noms et les énoncés «complexes» font opposition aux noms et aux énoncés dits «simples». Le type de complexification dépend de l'opérateur en présence: *ING*, *TO*, *OF*, 's, etc. Par exemple, *virus* est un nom simple alors que *human papilloma virus* est un nom complexe.
- ⁷ Ces trois termes sont empruntés à la chimie organique et décrivent l'orientation de la polarité de la lumière.

⁸ Dans la grammaire descriptive, il s'agit de l'opposition «temps simples/temps avec *be+ing*». Dans certaines grammaires, on parle également «d'aspect».

⁹ En grammaire, on oppose «rhématicité», c'est-à-dire le caractère de ce qui est nouveau, à «thématicité», c'est-à-dire le caractère de ce qui existe déjà. Par exemple, en français, *VOICI* permet d'introduire un élément nouveau («voici mon frère» laisse entendre que l'énonciateur présente son frère pour la première fois) alors que *VOILÀ* signale que l'élément préexiste («voilà mon frère» sous-entend que l'énonciateur en a déjà parlé).

¹⁰ La modalisation est l'opération qui consiste à quantifier les chances de réalisation de la soudure prédicationnelle. Par exemple, s'il opte pour l'adverbe *CERTAINEMENT*, l'énonciateur indique qu'un événement a de grandes chances de survenir.

¹¹ Comprendre «indénombrabilité».

¹² Comprendre «degré de présupposition». Par exemple, en français, de par son sens, le verbe *FINIR* présuppose V2 (on ne peut pas finir de faire quelque chose sans le faire) alors que *COMMENCER* ne présuppose pas V2. Le degré de présupposition va permettre de comprendre l'opposition *À* et *DE*: un verre à vin (le syntagme «vin» n'est pas présupposé. On peut donc mettre de l'eau dans le verre = choix ouvert) vs un verre de vin (le syntagme «vin» est présupposé. Le verre est déjà rempli = choix fermé).

¹³ Extrait de l'atelier sur le nom complexe (cours de DCEM1).

¹⁴ Extrait de l'atelier sur les constructions verbales (PCEM2).

¹⁵ Il s'agit du sujet de notre thèse de doctorat (Faure, 1998), dans laquelle nous avons métaphorisé tout le système grammatical de l'anglais.

Bibliographie

- Adamczewski, H. (1999). *Clefs pour Babel ou la Passion des langues*. St-Leu: EMA.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues: Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris: Didier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2005). Paris: Didier.

Derivry, M. & Causa, M. (2013). Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur: diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants. In: M. Derivry-Plard, P. Faure & C. Brudermann, *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle*. Paris: Riveneuve, pp. 91-110.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faure, P. (2012). *L'anglais médical et le français médical: analyse linguistico-culturelle et modélisations didactiques*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Faure, P. (1998). *Pour une grammaire métaphorique de l'anglais de spécialité*. Thèse NR. ANRT Lille, ISSN: 0294-1767.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.

Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

Schmidt, R. (2001). Attention. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.

Pascaline Faure

est MCU-HDR et s'intéresse principalement à la linguistique (diachronique et comparative) des langues de la médecine et aux applications qui peuvent en être faites en didactique. Ses recherches les plus récentes portent sur la formation des futurs enseignants de langues appelés à intervenir dans les milieux de la santé et sur la transdisciplinarité comme composante fondamentale dans l'acquisition et la formation en langues de spécialité. Elle est membre de l'équipe de recherche DIL-TEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures).

Regard, de Giovanni Dotoli

Giovanni Dotoli est professeur de Langue et Littérature françaises à l'Université de Bari, en Italie, et de Francophonie aux Cours de Civilisation française de la Sorbonne. Commandeur dans l'Ordre des Palmes Académiques, Officier de la Légion d'Honneur et Grand Prix de l'Académie française, il est l'auteur de très nombreux ouvrages, essais et études et dirige plusieurs collections et revues. Il a été Visiting professor à l'Université de Chicago et à l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm, à Paris.

Poète de langue française et de langue italienne, traduit en plusieurs langues, il a publié différents recueils de poèmes, tant en France qu'en Italie. Il a recueilli sa poésie en quatre volumes : *Je la Vie*, Fasano - Paris, Schena - Les Éditions du Cygne, 2010, 2 vol., pour sa poésie en français, et *La Rosa del Punto*, Fasano, Schena, 2010, 2 vol., pour sa poésie en italien. Un troisième volume de *Je la vie* est sous presse.

Sa poétique se résume dans la certitude d'une responsabilité de la poésie aujourd'hui, au troisième millénaire, époque de science et de mondialisation, à travers le dialogue avec la simplicité de l'origine et les forces essentielles de l'univers, en une recherche continuelle d'amour. Giovanni Dotoli est un membre actif du groupe intuitiste.



Jules-Joseph Lefebvre, *Graziella*, 1878.

REGARD

C'est le matin d'un mois de juillet, au bord de la mer, du côté de la mer Adriatique, face à la ligne des terres qui vont de la Grèce à Venise.

Il fait beau. Le soleil se montre à peine, entre eau et ciel, comme un petit oiseau qui a peur de venir en ce monde, où les hommes ne se regardent plus.

Il pense comme un penseur. La ligne se perd dans les vapeurs de la lune.

Il attend.

Puis il fait chaud comme en plein désert. Il fait presque 40°, mais il ne bouge pas. Il attend une réponse du temps et des vagues de la mer.

Un jour, en se promenant par les ruelles de Polignano a mare, à 30 km de Bari, vers le Sud, il avait eu une vision. Une fille brune, très brune, presque métisse, les yeux noirs comme les olives des alentours, marchait sur les pierres du côté de l'église.

Elle avait le regard mort, la tête éteinte. Elle ne s'attendait plus à rien.

Elle avait suivi à la télé quelques émissions italiennes, chez une amie. Que de richesse dans les maisons! Que de marchandises dans les magasins! Que de mouvement dans les rues! Partout des sourires et des amours!

Elle avait pris un bateau de Vlora, vers Brindisi. Une fois descendue à côté de la colonne romaine qui dans l'Antiquité marquait la ligne entre l'Orient et l'Occident, elle avait baisé le marbre de l'histoire, comme si le Paradis était là, désormais dans ses mains de jeune fille.

Son prénom: Liberté!

Il l'avait appelée, après avoir entendu quelqu'un qui était en train de regarder l'église.

Liberté! C'est alors mon amour, s'était-il dit en regardant les mains d'un clochard.

Liberté l'avait regardé d'un sourire muet et doux. Ils s'étaient donné la main, et main dans la main ils étaient partis, n'importe où, au cœur de la ville.

Ils étaient heureux. Le saint patron de cet endroit-là les protégeait: san Vito! «San Vito, prie pour nous», l'avaient-ils supplié.

Mais un jour elle reçut un coup de fil. Sa mère était gravement malade et l'attendait de toute urgence. Elle partit par le premier bateau.



Il l'attendait depuis cinquante ans, par vents et chaleur, hivers et printemps, les nuits et les jours.

Elle reviendra, se disait-il, à chaque lever du soleil.

Mais elle ne revint plus.

Il avait désormais soixante-dix ans. Mais l'attendait encore.

Les amours vont et viennent. L'amour reste: à jamais.

C'est l'étoile de la vie.



Sind Tschechische Schüler am Deutschunterricht (noch) interessiert?

Hana Andrášová | České Budějovice

A trois reprises, en 2007, 2010 et 2011, l'auteure a lancé une enquête sur l'intérêt que les élèves tchèques âgés de 13 à 16 ans portent à l'apprentissage de l'allemand. Bien que l'allemand ait perdu, dans les vingt dernières années, sa traditionnelle image d'une langue de culture et de sciences et ainsi sa place de L2 à l'école, sa popularité est à nouveau en train de monter. Les apprenants ont apparemment bien compris qu'ils auront – pour leur vie professionnelle autant que pour leurs loisirs et voyages – besoin de deux langues étrangères au moins. Les résultats des trois enquêtes montrent que si les élèves privilégient dans une large mesure l'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère, ils opteront par la suite volontiers pour l'allemand, qu'ils considèrent d'ailleurs souvent comme «simple», «logique» et «plus proche d'eux». Ce constat est aussi le résultat d'une nette réorientation de l'enseignement de l'allemand vers une didactique communicative ouverte basée sur des activités variées et ludiques.

Die Mehrsprachigkeitspolitik spielt schon seit mehreren Jahren in der Tschechischen Republik eine wichtige Rolle. Dabei fand vor allem die Forderung nach Englisch als erster Fremdsprache im Nationalplan für Fremdsprachenunterricht von 2005 sowie im Rahmenbildungsprogramm von 2004 ihren Niederschlag: Englisch ist Priorität des tschechischen Bildungssystems geworden, alle anderen Fremdsprachen nehmen den nächsten Platz als L3, L4 etc. ein. Deutsch, Fremdsprache mit großer Tradition, hat unglaublich schnell sein Image verloren, das jahrelang durch historische, geographische und kulturelle Umstände geprägt wurde. Davon zeugt auch unsere statistische Übersicht; aber die Antworten zum Interesse der befragten Schüler an der deutschen Sprache, die wir in diesem Beitrag präsentieren wollen, sind sehr viel facettenreicher und bringen auch erstaunliche Überlegungen ans Licht.

Sprachangebot an den südböhmischen Grundschulen

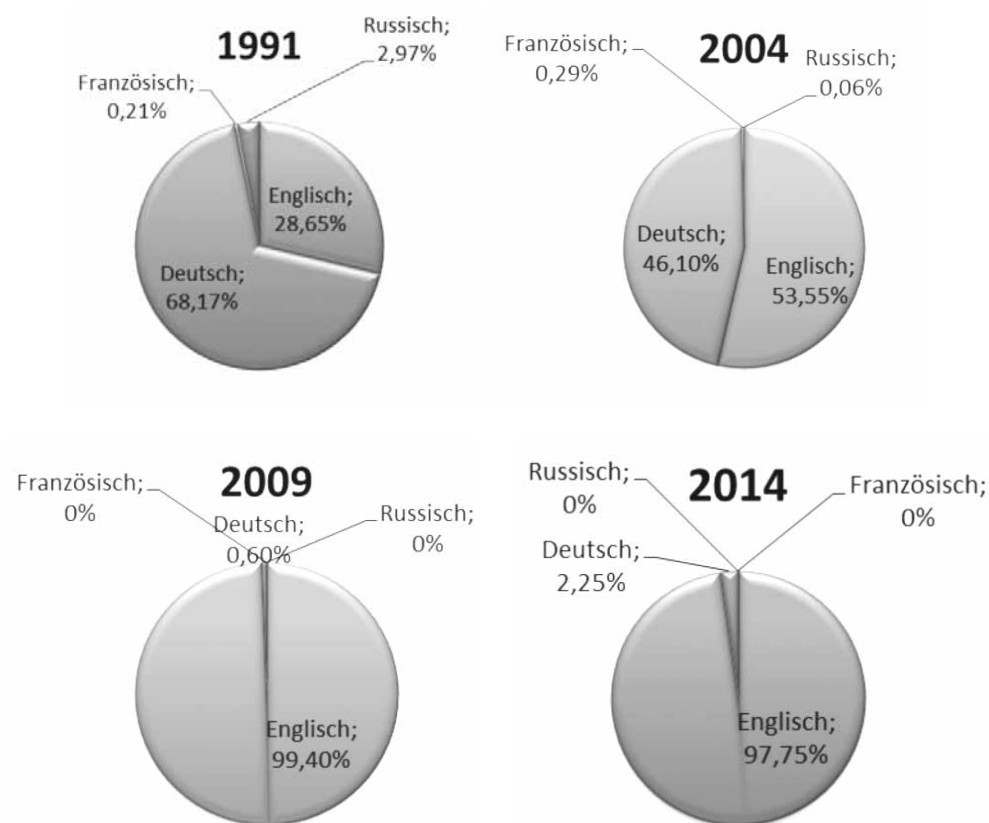
Noch im Jahre 1991 haben in Südböhmen 68% (vgl. Abb. 1-4) aller Schüler an Grundschulen¹ Deutsch als L2 gelernt, 2004 waren es nur noch 46%, also 22% weniger, 2009 haben nur 0,6%

Schüler Deutsch gelernt. Die Angabe vom Jahr 2014, dass 2,25 % aller Grundschulkinder Deutsch als L2 lernen, ist durchaus positiv zu werten, denn sie bedeutet, dass das Interesse an Deutsch nach Englisch wächst. Seit September 2013 ist sogar der L3-Unterricht ab der 7. bzw. 8. Klasse an allen Grundschulen Pflicht, und hier wählt die Mehrheit Deutsch. Diese Tendenz wird durch die Ergebnisse unserer Forschungsarbeit bekräftigt, in der die Schüler oftmals bewiesen haben, dass sie der deutschen Sprache gegenüber vernünftig und vorurteilsfrei denken können.

In den Jahren 2007, 2010 und 2011 führten wir eine umfassende Studie mit Schülern im Alter von 13 – 16 Jahren zu folgenden Fragen durch:

1. Welches Verhältnis haben die Schüler in diesem Alter zu Fremdsprachen, wollen sie überhaupt noch eine andere Fremdsprache außer Englisch lernen? Wenn ja, aus welchem Grund?
2. Interessieren sich die Mädchen mehr für das Fremdsprachenlernen als die Jungen? Lernen sie mehr Fremdsprachen als diese?
3. Welche Motivation zum Fremdsprachenlernen haben die Schüler?
4. Welche Unterschiede gibt es in der Motivation für Deutsch, Englisch und andere Fremdsprachen?
5. Welche Faktoren beeinflussen ihre Motivation zum Lernen verschiedener Fremdsprachen, z.B. Sprachangebot und Sprachenpolitik, Entfernung des Wohnorts von der Staatsgrenze zu Österreich oder Deutschland, Qualität des Deutschunterrichts, Einfluss der Familie?
6. Welche Einstellung haben die Schüler zur deutschen Sprache?
7. Hängt die Motivation für Deutsch mit den erbrachten Deutschleistungen zusammen (Sprachprüfung auf dem A1 und A2-Niveau)?

Abb. 1-4: Diversifikation des Sprachangebotes an Grundschulen in Südböhmen



8. Welchen Einfluss haben die Englischkenntnisse auf den schriftlichen Ausdruck der Schüler? Machen Schüler mit und ohne Englisch unterschiedliche Fehler?

Insgesamt wurden 641 Probanden mit Deutsch als L2 und L3 angesprochen. Im Jahr 2007 waren es 249 Schüler, 2010 dann 214 und 2011 noch 178 Schüler. Überwiegend haben Schüler der Grundschule geantwortet, 15 Mädchen mehr als Jungen, so dass das Mädchen/Jungen-Verhältnis recht ausgewogen ist. Das Durchschnittsalter im Jahr 2004 betrug 14,5 Jahre, im Jahr 2010 15,2 Jahre und 2011 14 Jahre. In diesem Beitrag werden die Antworten vorgestellt, die direkter mit der Motivation zum Deutschlernen zu tun haben.

Verhältnis zu Fremdsprachen

Zum ersten Themenkreis gehört die Frage, warum das Fremdsprachenlernen den Schülern Spass macht. Wenn man die Antworten nach – zugegebenermassen subjektiven – Kriterien ordnet, dann entdeckt man zunächst, dass Fremdsprachenlernen generell als wichtig und interessant angesehen wird und dem Bedürfnis, Neues kennenzulernen,

entgegenkommt. Immer wieder wird die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und besonders der Lehrpersonen genannt, wobei die variationsreiche Unterrichtsgestaltung, ein spielerischer Ansatz sowie die Möglichkeit zu persönlichem Ausdruck geschätzt werden. Bei den eher „utilitaristischen“ Gründen stehen erwartungsgemäss die Vorbereitung auf Studium, Beruf und Auslandsaufenthalte ganz oben auf der Rangliste, sogar dann, wenn ein Lerner dabei weniger Freude empfindet. Aber auch kulturelle Begründungen fehlen nicht wie der Kontakt mit einer anderen Mentalität und den Traditionen und Bräuchen, die beim Fremdsprachenlernen vermittelt werden. Dagegen hängen die negativen Antworten grösstenteils mit mangelndem Lernerfolg zusammen; hier melden sich auch vermehrt Legasthener und lernschwache Schüler zu Wort.

Man kann feststellen, dass der Aspekt des Lernens (leicht oder schwer) und ein kommunikativer Unterrichtsstil sowie ganz allgemein der pädagogische und soziale Kontext (Lehrerin, Kameraden) die Vorlieben der Schüler bestimmen.

Im Folgenden präsentieren wir ausgewählte Fragen und Antworten aus unserer Untersuchung.

Welche der Sprachen macht dir am meistens Spass und warum?

Deutsch

Argumente des Lernens:

- weil ich die Sprache seit der 4. Klasse lerne
- weil ich in die Klasse mit tollen Leuten gehe, die mich immer gerne beraten
- weil wir eine tolle Lehrerin haben
- beide Sprachen: Englisch ist sehr einfach, aber Deutsch spreche ich besser

„Utilitaristische“ Argumente:

- weil ich diese Sprache im Leben brauchen werde
- ich kann mich in den Nachbarländern / in fast ganz Europa verständigen
- weil wir viele Bekannte in Deutschland haben und gern mit ihnen kommunizieren
- ich konnte mit meiner Tante einen Lebenslauf auf Deutsch schreiben

Englisch

Argumente des Lernens:

- ist einfacher als Deutsch und einfacher erlernbar
- weil es klare Regeln hat
- Englisch ist spielerisch
- weil ich die Sprache schon länger als Deutsch lerne
- weil sie wohlklingend ist, sie ist nicht so hart wie Deutsch
- im Englischen gibt es weniger Vokabeln
- weil unsere Lehrerin interessante Stunden gestaltet
- weil wir viel diskutieren, es ist eine Sprache zum Sprechen

„Utilitaristische“ Argumente:

- weil ich mich überall in der Welt verständigen kann
- weil es eine Lingua franca ist
- weil ich Amerika gern habe
- weil es mir bei der Berufswahl helfen kann

Aus den Antworten geht deutlich hervor, wie stark der aktuelle Sprachunterricht die Neigung zu einer konkreten Sprache beeinflussen kann. Dabei kann man feststellen, dass der Aspekt des

Lernens (leicht oder schwer) und ein kommunikativer Unterrichtsstil sowie ganz allgemein der pädagogische und soziale Kontext (Lehrerin, Kameraden) die Vorlieben der Schüler bestimmen.

Meinst Du, dass Du deine Deutschkenntnisse in Zukunft gebrauchen kannst? Warum?

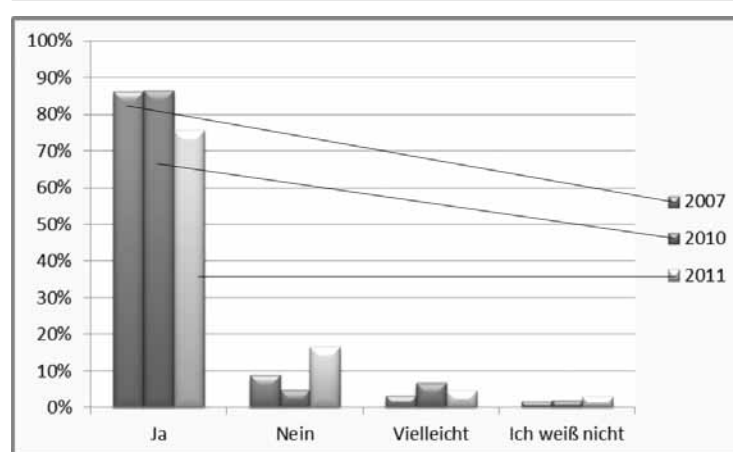
Hier werden neben den bekannten Gründen (Vorteile bei Reisen, Studium und Beruf) auch mehr persönliche und manchmal sogar „folkloristische“ Erklärungen gegeben:

- Ich spreche so zu Hause und niemand versteht mich (gemeint ist: der Schüler benutzt Deutsch als eine Art Geheimsprache).
- um Bonbons an einer Tankstelle in Deutschland kaufen zu können
- weil unsere Schule ein Austauschprogramm mit einer deutschen Schule hat
- weil es in Südböhmen viele Deutsche und Österreicher gibt
- auf dem Flohmarkt oder im Travelfreeshop (Dutyfree) in Österreich
- es sind (doch) unsere Nachbarn
- ich habe dort Verwandte
- ich spiele Fußball und möchte auch in Deutschland spielen

Bei der Bevorzugung des Englischen werden Gründe genannt, die keineswegs nur rational (und deshalb um so ernster zu nehmen) sind, darunter:

- weil Englisch überall ist und Deutsch verschwindet
- Ich mag die Piefkes nicht. (Das ist eine abwertend gemeinte Bezeichnung für Deutsche.)
- Fremdsprachen machen mir Spaß – mit Ausnahme von Deutsch, das ist eine schreckliche Sprache.

Abb. 5: Kannst du deine Deutschkenntnisse in Zukunft gebrauchen?



Auch wenn die Überzeugung der Schüler von der Nützlichkeit der Deutschkenntnisse von 2007 bis 2011 etwas gesunken ist (von 86 % auf 76 %), kann man mit diesen Zahlen zufrieden sein. Die große Mehrheit unter ihnen ist sich bewusst, dass Deutschkenntnisse im Leben der tschechischen Bürger eine wichtige Rolle spielen und dass man nur mit Englisch nicht weit kommen kann.

Welche Sprache möchtest Du am besten beherrschen und warum?

Die Antworten überschneiden sich hier oft mit den vorausgehenden, sowohl in der Vorliebe für die eine oder die andere Sprache als auch in der Orientierung auf deren Nutzen. Man könnte dies als Bestätigung der oben angeführten Einschätzungen werten.

Deutsch

- ich lerne diese Sprache schon lange und möchte nicht, dass es umsonst war
- ich möchte auf Deutsch studieren (immer wird nur Deutschland genannt)
- ich möchte in Deutschland einen Job finden, ich möchte dort arbeiten
- sicher kann ich mich mit dieser Sprache überall verständigen
- ich möchte nach Deutschland ziehen, bei der Oma in Deutschland wohnen, nach Deutschland heiraten
- nur eine Fremdsprache fürs Leben ist zu wenig
- Deutsch reicht mir aus
- weil Deutschland näher liegt als England

Englisch

- es ist eine schöne, romantische, wohlklingende, interessante Sprache
- weil es (sehr) einfach ist
- ich möchte in England arbeiten
- weil es meine Eltern wünschen
- weil ich meine Tante in England besuchen kann
- wegen der Musik
- wegen dem PC

Fazit: Das Image der Deutschen Sprache in Tschechien

Tschechien war lange Jahre ein Eldorado für die Germanisten, für Deutschlehrkräfte wie auch für

alle, die irgendwie mit den deutschsprachigen Ländern zu tun hatten. Bis zum Schuljahr 2007/2008 hatte der Deutschunterricht in Tschechien eine feste Position inne. Nach der Wende hat man intensiv versucht, seine überwiegend grammatikalische Orientierung abzuschwächen und die Sprache modern und kommunikativ zu vermitteln. Trotzdem hängt Deutsch immer noch das Image einer schweren Sprache an. In unserer Forschungsarbeit zeigte sich aber klar, dass viele Schüler dieses Vorurteil nicht mehr ganz akzeptieren. Mehrfach betonten Kinder und Jugendliche – vor allem diejenigen, die länger Deutsch als Englisch lernen –, Deutsch sei eine „einfache“, eine „logische“ Sprache, die „uns etwas näher liegt als das Englische“. Zwar wirkt sich der Rückgang des Deutschen als internationaler Wissenschaftssprache negativ auf das Image aus. Aber für das Bild bei den Lernern sind noch viele andere Faktoren im Spiel. Bekanntermassen kommt es sehr auf die Motivierung an, für die die Einstellung der Lehrperson gegenüber der Zielsprache und -kultur entscheidend ist. Auch wenn sie keine Muttersprachlerin ist, sollte sie sich deshalb bewusst sein, dass sie im Unterricht quasi als Repräsentantin der Zielsprachenkultur erscheint oder zumindest als Vermittlerin zwischen der eigenen und der Zielsprachenkultur fungiert. Ihre positive Einstellung und ihr Interesse daran, dass der Deutschunterricht „ankommt“ und Spaß und Freude bereitet, wirkt sich wesentlich auf die Motivierung der Lernenden aus. Das sollte den Lehrenden Ansporn sein, ihren Unterricht so anregend und vielseitig wie möglich zu gestalten, damit das schlechte Image des Deutschen keine Chancen mehr hat.

Anmerkung

¹ Die Grundschule in der Tschechischen Republik entspricht dem, was in der Schweiz als obligatorische Schulzeit bezeichnet wird. Sie dauert 9 Jahre und ist in Primar- (1. – 5. Klasse) und Sekundarstufe (6. – 9. Klasse) aufgeteilt. In die 1. Klasse geht man mit 6 Jahren, die 9. Klasse beendet man mit 15 Jahren.

Literatur

Krumm, H.-J. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: K. R. Bausch *et al.* (eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, pp. 105 – 112.

Hana Andrášová

Dr. habil. Paed. Hana Andrášová, Ph.D. – Südböhmische Universität in Budweis, Pädagogische Fakultät, Leiterin des Lehrstuhls für Germanistik. Forschung zu Mehrsprachigkeit in Tschechien, Deutsch-nach-Englisch-Unterricht, Computergestütztem Deutschunterricht und zur tschechischen Sprache für Ausländer. Leiterin eines Teams bei der Tschechischen Schulaufsicht zur Entwicklung von Evaluationsinstrumenten. Aktive Mitarbeit im Vorstand des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik.

L'italiano non può essere declassato a opzione complementare

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha deciso di consultare i cantoni entro il 26 settembre 2014 a proposito di specifiche raccomandazioni inerenti all'italiano nei licei svizzeri. Le raccomandazioni, che fanno seguito all'analisi condotta dal gruppo di lavoro della Commissione svizzera di maturità diretto da Mario Battaglia, portano su diversi aspetti. Da un lato i cantoni si impegnano affinché ogni studente liceale abbia la possibilità di scegliere l'italiano come disciplina di maturità (disciplina fondamentale, opzione specifica). Gli istituti che non possono proporre una simile offerta a seguito di effettivi troppo ridotti potranno trovare soluzioni appropriate con altre scuole situate ad una distanza ragionevole dal domicilio degli allievi interessati, ma queste soluzioni non dovranno causare loro costi supplementari.

In secondo luogo i cantoni si impegnano a favorire esperienze d'insegnamento bilingue che coinvolgono anche la lingua italiana, nonché scambi scolastici con altre regioni del Paese. Infine la Confederazione sarà chiamata a sostenere gli sforzi e i progetti innovativi per l'insegnamento della lingua italiana nei licei mediante gli aiuti erogati sulla base della Legge federale sulle lingue e la situazione sarà monitorata durante il periodo di 5 anni per verificare l'efficacia di quanto messo in atto. Sulla presenza dell'italiano negli studi liceali si era pronunciato anche il Forum per l'italiano in Svizzera approvando all'unanimità – nel corso dell'assemblea di Coira di gennaio – una risoluzione che metteva tra l'altro l'accento contro la riduttiva introduzione dell'italiano come opzione complementare. Infatti, in tal modo, come sostenuto dall'Associazione svizzera dei professori d'italiano (ASPI), verrebbero drasticamente ridimensionate le tematiche letterarie e culturali nell'apprendimento dell'italiano. Perché declassare l'italiano a opzione complementare, con un numero di ore molto ridotto, se nei licei svizzeri sono più di 8500 gli allievi che lo studiano?

Nel corso della primavera 2014, l'ASPI ha infatti deciso di monitorare la reale situazione dell'italiano nei licei della Svizzera tedesca e francese e dei Grigioni. Dai dati pervenuti dai colleghi di italiano – che ringrazio (i dati concernono quasi il 90% dei licei) –, si può dire che le informazioni divulgate da varie fonti sono solo in parte esatte ovvero in certi casi si arriva a dipingere in nero una realtà anche se è azzurra o quasi rosea (cioè il numero di allievi è piuttosto consistente). Veniamo alle cifre. Il numero di allievi che studia l'italiano nei licei della Svizzera francese è almeno di 3780 unità; nella Svizzera tedesca si arriva ad almeno 3895; nei Grigioni il numero ammonta ad almeno 861 liceali. Si ha così un totale di almeno 8536 liceali che attualmente studiano l'italiano nei licei d'Oltralpe. Ne deriva che la lingua di Dante è tutt'altro che morta! Questi dati hanno sorpreso molti esperti ed anche giornalisti dato che da quanto si è affermato sull'italiano negli ultimi anni, c'era chi credeva che stesse per scomparire dai licei svizzeri tanto come opzione specifica quanto come disciplina fondamentale visto che si ripeteva che veniva scelto solo da pochissimi allievi (senza mostrare i reali dati e, lì dove c'erano delle difficoltà, senza

indicare i reali motivi del fenomeno e magari acuendo la situazione).

Fare delle percentuali esatte a livello federale risulta piuttosto complicato perché non basta basarsi sul numero complessivo di allievi che frequenta un liceo svizzero. Ma a mio avviso è molto più significativo rilevare che la differenza tra la Svizzera tedesca e la Svizzera francese non è altissima: la lingua italiana tiene in entrambe le aree linguistiche. Se è pur vero che in qualche scuola il numero di allievi non è molto elevato, va detto che in altre si creano persino due classi di italiano all'anno. Inoltre, tendenzialmente si sta notando un incremento dell'interesse per la lingua italiana nei licei svizzeri. E in qualche scuola l'italiano arriva addirittura a superare lo spagnolo! Qualche dato: nel Canton Ginevra sono poco più di 2'000 gli studenti che hanno scelto la lingua di Dante, nel Canton Zurigo poco meno; nel Canton Argovia si arriva a almeno 483 unità, nel caso di Friburgo a 413; nel Canton Neuchâtel sono 163 gli allievi che studiano l'italiano, nel Canton Soletta 321; nel Canton Giura si arriva a minimo 87 studenti, nel Canton Lucerna a almeno 283, nel Canton San Gallo a 300 allievi. Aggiungendo il numero di allievi che sceglie l'italiano nelle scuole di cultura generale e nelle scuole commerciali, si superano senz'altro i 10'000 allievi: già solo nel Canton Ginevra si hanno 2670 allievi. Non vorrei che a qualcuno venissero le vertigini da una tale altezza!

Sulla base di questi dati, l'ASPI ritiene che sia nell'interesse del plurilinguismo elvetico e dunque degli studenti promuovere l'italiano come disciplina fondamentale e opzione specifica. Limitarsi all'italiano come opzione complementare vorrebbe dire, bene ribadirlo, non dare più adeguato spazio all'approfondimento letterario. Ma la lingua di Dante non verrà declassata anche se non è mancato chi ha inteso farlo – per 'furor di gloria' (domanda retorica)?

Donato Sperduto,
Presidente dell'ASPI-VSI

Verdrängen Gemeindefusionen das Rätoromanische?

Der Grosse Rat und die Regierung des Kantons Graubünden sind bestrebt, die Anzahl politischer Gemeinden von ursprünglich mehr als 200 bis im Jahre 2020 auf 50 bis 100, längerfristig unter 50 zu reduzieren. Anfangs 2015 wird Graubünden gerade noch 125 Gemeinden zählen. Im Zuge dieser kommunalen Zusammenschlüsse gerät vor allem das Rätoromanische immer mehr unter Druck. Nun wehren sich die romanischen Sprachverbände. Sie fordern, wie die „Südostschweiz“ vom 22. August zu berichten weiss, das Sprachengesetz und die Kantonsverfassung bei Fusionen stärker zu Gunsten des Rätoromanischen auszulegen.

In Graubünden schliessen sich seit einigen Jahren immer mehr Gemeinden zu kommunalen Verbänden zusammen. Dabei gerät vor allem das Rätoromanische immer mehr unter Druck. Als sprachpolitisch problematisch empfunden werden nicht Fusionen intakter romanisch- oder italienischsprachiger Talschaften, wie die Val Müstair (2009) oder das Bergell (2010), sondern Zusammenschlüsse von Gemeinden im deutsch-romanischen Sprachgrenzgebiet, wie die Fusion des offiziell deutschsprachigen Ilanz im Bündner Oberland mit den angrenzenden romanischsprachigen Gemeinden (2014), die anstehenden Fusionen im Albulatal, im Oberhalbstein und im Unterengadin.

Gefährden zweisprachige Gemeinden das Rätoromanische?

Die Ausgangslage in diesen Fusionsgemeinden ist vergleichbar: Mehrere romanische Gemeinden schliessen sich mit einer bis zwei deutschsprachigen Gemeinden zusammen. Daraus entsteht gemäss kantonaler Gesetzgebung und geltender Praxis eine zweisprachige Grossgemeinde. Die Gefahr, dass die Verwaltungsgeschäfte in diesen Gemeinden – mangels Romanischkenntnisse der deutschsprachigen Bevölkerung – fortan nur noch auf Deutsch abgewickelt werden und dadurch das Rätoromanische geschwächt wird, ist erfahrungsgemäss sehr gross. Mit Gesetzesanpassungen alleine ist es allerdings nicht getan. Es braucht auch eine stärkere Sensibilisierung für die Anliegen der romanischsprachigen Bevölkerung sowie für den Mehrwert und Nutzen der Mehrsprachigkeit schlechthin.

Auswirkungen auf die Schule

Die Regelung, wonach romanische Gemeinden nach erfolgter Fusion mit deutschsprachigen Gemeinden zu zweisprachigen Gemeinden mutieren, wirkt sich auch auf die romanische Schule im angestammten romanischen Sprachgebiet aus. Sprachen- und Schulgesetz müssen entsprechend geändert werden, was sich negativ auf die romanische Schule in ihrer traditionellen Form auswirkt. Nach kantonalem Recht bleibt es allerdings den Fusionsgemeinden vorbehalten, ob sie in ihren zweisprachigen Gemeinden im romanischen Territorium auch eine zweisprachige Schule einführen oder den Unterricht im herkömmlichen Sinne beibehalten.

Bei der Frage, welcher Schultypus (traditionelle oder zweisprachige Schule) der aktuellen Sprachsituation (zwei- und mehrsprachige Realität) im romanischen Sprachgebiet am besten Rechnung trägt, gehen die Meinungen auseinander. Während die einen in zweisprachigen Schulen eine Gefahr für das Romanisch sehen, stellt dieser Schultypus für die anderen eine Chance dar. Würde die kürzlich eingereichte Initiative für eine einzige Fremdsprache in der Primar-

schule – sofern überhaupt als gültig erklärt – vom Bündner Stimmvolk angenommen, so käme auch die Frage einer flächendeckenden Einführung zweisprachiger Schulen im rätoromanischen Sprachgebiet aufs Tapet. Es könnte dann durchaus sein, dass Romanisch und Deutsch als gleichwertige Erstsprachen, Englisch als erste Fremdsprache festgelegt würden.

Gesetze anpassen

Angesichts der Gefahr, die von den Fusionen für das Rätoromanische ausgeht, appellieren die romanischen Sprachverbände an die Regierung Graubündens, das Sprachengesetz und die Kantonsverfassung bei Fusionen stärker zu Gunsten des Rätoromanischen auszulegen. Das Gebiet der romanischen Gemeinden solle auch nach einer Fusion als angestammtes romanisches Sprachgebiet gelten. Die Regelungen betreffend Amts- und Schulsprachen in diesem Gebiet müssten das Rätoromanische gebührend berücksichtigen, zumal viele Gemeinden in Zusammenschlüssen substantiell romanischsprachig sind.

Die romanischen Sprachorganisationen betrachten die Auslegung des Sprachengesetzes durch den Kanton Graubünden im Falle einer Fusion von deutschsprachigen mit romanischsprachigen Gemeinden als ungenügend. Die Gesetzesbestimmungen würden aber durchaus ausreichen, um das Rätoromanische im Falle einer Fusion entsprechend zu schützen und zu stärken. Gemäss Kantonsverfassung seien die Gemeinden nämlich verpflichtet, bei der Festlegung ihrer Amts- und Schulsprache in Kooperation mit dem Kanton die herkömmliche sprachliche Struktur und die angestammten Sprachminderheiten zu berücksichtigen. Betreffend der Gesetzesauslegung müsse der Kanton folglich seine Praxis im Hinblick auf die geplanten und weiteren Gemeindezusammenschlüsse anpassen.

Eine wissenschaftliche Studie (Doktorarbeit in Arbeit) der Universität Freiburg i. Ue. untersucht den Einfluss der Gemeindefusion Ilanz/Glion auf die Sprache und Kultur. Näheres betreffend Gemeindefusionen in Graubünden findet sich unter <http://www.gr.ch/DE/Seiten/GlobaleSuche.aspx?k=Gemeindefusionen>.

Manfred Gross, Pädagogische Hochschule Graubünden



Virginie Fasel Lauzon (2014).
Comprendre et apprendre dans l'interaction: Les séquences d'explication en classe de français langue seconde.
Bern: Peter Lang, 292 p.

À travers l'étude approfondie de séquences d'explication prenant place en classe de français L2, cet ouvrage vise à répondre à des questions telles que: Qu'est-ce qu'une explication? Quelles sont les ressources mobilisées pour demander ou donner une explication? Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants du français langue seconde (L2) lorsqu'ils demandent ou donnent une explication? Quelles opportunités peuvent émerger de la participation à des interactions en classe pour développer la compétence d'explication?

Comme l'indique V. Fasel Lauzon, l'originalité de cette recherche réside entre autres dans la perspective socio-interactionniste pour analyser les différentes séquences d'explication comme des constructions collectives des participants, ainsi que dans la focalisation sur la participation des élèves aux séquences d'explication en classe. Ce livre propose une description systématique de la manière dont ces séquences sont ouvertes, (co-) gérées et closes, un inventaire des ressources mobilisées par les élèves pour demander et donner des explications, ainsi qu'une analyse des opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves à la gestion des séquences d'explication, pour apprendre en expliquant mais surtout pour apprendre à expliquer.

À mon avis, les propos de l'autrice ont une double nature: d'un côté, le lec-

teur est confronté à l'analyse de nombreuses séquences d'explication triparties aboutissant à un bilan en partie positif des activités gérées par les professeurs de langues. Mais seulement en partie, car le constat final réside dans le repère d'une «asymétrie» entre le rôle de l'enseignant et celui des apprenants: «Dans les interactions en classe, les rôles adoptés de manière routinière par l'enseignant et les élèves sont respectivement ceux d'expert et d'apprenant. L'enseignant se positionne comme détenteur de connaissances qu'il *transmet* aux élèves, décidant du contenu des leçons et du format des activités.» (p. 250) V. Fasel Lauzon met en question la pertinence de cette distribution des rôles et pense que «l'asymétrie des rôles pourrait notamment être la cause de la faible quantité [...] de demandes d'explication d'élèves portant sur des segments de discours énoncés par les enseignants.» (*ibid.*)

De l'autre côté, cet ouvrage invite les professeurs à diversifier les opportunités de participation des élèves par le biais d'une reconsidération des rôles que l'enseignant et les apprenants peuvent adopter dans l'interaction. L'autrice propose par exemple la mise en place d'exposés interactifs, dans lequel un élève est responsable de mener une discussion sur le thème de son choix (p. 261), ou bien d'une activité de tutorat entre pairs, «lors duquel les élèves les plus avancés peuvent aider les élèves plus faibles en leur donnant des explications» (p. 259). Toutefois, «il est probable qu'une diversification des opportunités de participation ne peut être fructueuse que si elle s'accompagne d'un travail de réflexion plus

global sur les cultures de communication en classe.» (p. 262)

Il faut reconnaître que cette étude a été menée avec une précision chirurgicale et la découverte des rôles figés des enseignants et des élèves n'est pas surprenante. Mais il se peut qu'il existe des cas dans lesquels ce rôle n'est pas si strict, ni systématique. Une solution peut-être idéale ne serait-elle pas d'alterner des situations gérées par le professeur et des situations dans lesquelles l'asymétrie des rôles de l'enseignant et des élèves est surmontée par des activités diversifiées?

Donato Sperduto, *Sursee*



Gabriela Steffen (2013). ***Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques.***
Frankfurt: Peter Lang, 287 p.

Alors qu'une grande part des travaux sur l'enseignement bilingue s'intéresse à ses effets sur l'apprentissage linguistique, cet ouvrage s'inscrit dans la ligne des travaux portant sur les interactions en classe bilingue du point de vue de l'élaboration des concepts disciplinaires. Le travail de Gabriela Steffen repose sur l'hypothèse que l'enseignement bilingue d'une discipline dite

non-linguistique (DNL) est bénéfique à la fois à l'apprentissage des savoirs linguistiques et à celui des savoirs disciplinaires lorsque le travail en classe se fait de façon à articuler fortement le travail disciplinaire et le travail linguistique, ainsi que travail en L1 et en L2. Laurent Gajo relève dans sa postface que les démarches CLIL (Content and language integrated learning)/EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) sont populaires en Europe «sans que l'idée d'intégration ne soit tellement explicitée» (p.248). Le travail de Gabriela Steffen, en partant de l'analyse des pratiques pédagogiques d'enseignants de programmes bilingues du secondaire II et du tertiaire, permet de documenter et mettre en lumière les mécanismes inhérents à cette intégration. Comment, par exemple, le travail sur les contenus disciplinaires et le travail sur la langue peuvent-ils être articulés dans un cours bilingue d'histoire ou de mathématiques? Quelles sont les spécificités des processus d'acquisition bilingue et quels sont les procédés concrets dont la mise en oeuvre permet un travail plus approfondi dans l'élaboration de certains concepts disciplinaires? Cet ouvrage présente un grand intérêt pour la recherche dans le domaine de la didactique intégrée et de la didactique du plurilinguisme, comme pour les enseignants actifs dans des programmes bilingues. Il invite également à une prise de conscience de l'importance des enjeux linguistiques dans la construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement traditionnel (monolingue).

La première partie de l'ouvrage, dédiée au cadrage théorique, propose au lecteur une excellente vue d'ensemble de perspectives théoriques relevant de champs divers. Le premier chapitre est consacré aux théories de l'acquisition des langues et au rôle qu'y joue l'interaction. Le deuxième porte sur le cadre théorique du bi-plurilinguisme,

notamment dans une approche holistique prenant en compte les phénomènes de contacts, d'alternances et d'interactions entre les langues du répertoire d'un individu. L'auteur y passe également en revue les travaux menés sur les effets du bi-plurilinguisme sur le développement cognitif, avant de développer la notion de didactique du plurilinguisme, s'intéressant alors au développement des synergies et interactions entre les langues, notamment en contexte scolaire. Le 3^e chapitre, consacré à l'enseignement bilingue, passe en revue différents types, programmes, objectifs, modes d'alternance des langues dans l'enseignement bilingue, et met en évidence les différents points de vues et changements de perspective sous-jacents à ces approches. S'éloignant du point de vue monolingue d'un enseignement bilingue donné entièrement dans la L2 (mode unilingue), G. Steffen s'intéresse spécifiquement aux formes diverses que peut revêtir, dans un mode bilingue, l'intégration des différentes langues et la façon dont l'apprentissage des savoirs disciplinaires peut en bénéficier. Alors que des enseignements donnés sur un mode unilingue – quand la langue n'y est que simple moyen de communication – ne se différencient en fin de compte pas d'un enseignement en L1, dans un enseignement réellement bilingue, s'appuyant sur les possibilités didactiques offertes par la co-présence de L1 et L2, la langue se fait outil de médiation et de conceptualisation. C'est la façon dont ces ressources bi-plurilingues peuvent être mobilisées dans la construction des savoirs de diverses disciplines, avec leurs discours spécifiques, qui sera au centre des analyses de la 2^e partie.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à l'analyse de pratiques effectives en classe, et se décline également en trois parties. Après une présentation du cadre général de l'étude menée par l'auteur, le chapitre 5 propose la description de possibilités d'exploitation des ressources bilingues dans l'élaboration des savoirs disciplinaires. Y est d'abord développée la différence à cet égard entre enseignement monolingue et bilingue, puis, dans ce dernier, entre mode unilingue et bilingue. Le propos est ensuite illustré par des analyses d'interactions dans un mode bilingue, dans lesquelles l'auteur aborde notamment le rôle de la verbalisation pour la conceptualisation des savoirs disciplinaires et la façon dont les problèmes liés à l'opacité de la langue peuvent être exploités par un travail de négociation favorisant la clarification conceptuelle. C'est la dynamique dans les interactions entre travail disciplinaire et linguistique, entre médiation et remédiation qui est ici décrite par l'analyse de procédés tels que, par exemple, la reformulation des savoirs disciplinaires en L1 ou en L2, de traduction, d'alternances ou de confrontations en L1 ou L2.

Le 6^e et dernier chapitre («Intégration des savoirs disciplinaires et des savoirs linguistiques») met en lumière avec finesse la «complexité et la richesse du rapport dynamique qui lie la construction des savoirs linguistiques à celles des savoirs disciplinaires» (p.181) en partant de la description de pratiques à faibles degrés d'intégration pour détailler ensuite des pratiques d'intégration forte, dans lesquelles «la langue est alors perçue, problématisée et travaillée en tant qu'outil de médiation des contenus disciplinaires, afin d'optimiser la conceptualisation» (p. 201). On revient sur certains procédés de façon plus détaillée dans des analyses de séquences-type mettant en oeuvre diverses activités, telles que les procé-

dures de rappel, la réalisation interactive d'exercices et l'interprétation de textes. La dynamique spécifique à ce type de travail est analysée, avec ses mouvements entre divers types de savoirs d'ordre disciplinaire et linguistique, établis par des procédés de reformulation, vérification de compréhension et clarification, sollicitation, travail sur la symbolique et les connotations. C'est cette «mise en mouvement des savoirs traités» (p.235) qui est centrale dans les séquences à forte intégration, mouvement partant de la dimension disciplinaire pour aller ensuite vers la dimension linguistique avant de revenir vers la dimension disciplinaire.

Outre l'intérêt de ce travail pour la recherche, les enseignants pratiquant un enseignement bilingue pourront y trouver des pistes pour penser leurs démarches didactiques de façon à exploiter pleinement les possibilités didactiques offertes par la présence des deux langues. Il serait de plus intéressant, comme le suggère Gabriela Steffen, de prendre encore en compte les langues d'origine et les autres L2 des apprenants (p.245). Ce travail ouvre des perspectives encore plus larges pour l'enseignement: en effet, son analyse propose la possibilité «d'aborder le travail disciplinaire en classe monolingue de la même manière et d'accomplir un travail linguistique pour la DNL en portant un regard bi-plurilingue sur l'élaboration des savoirs» (p. 238). Certaines des analyses portant sur les interactions dans un enseignement de mathématiques donné en allemand (L2) mettent par exemple en lumière la façon dont les enseignants en question, sans faire recours à la L1, prennent en compte l'opacité de la langue et le rôle joué par la double reformulation du langage scientifique au langage courant. G. Steffen en conclut «qu'il est tout à fait possible de porter un regard bilingue sur les cours en classe monolingue, pour autant que les enseignants

soient sensibles à ce genre de travail linguistique pour la DNL et en perçoivent l'intérêt» (p.167) et qu'il «conviendrait alors de valoriser et d'encourager un mode bilingue également dans un enseignement dit monolingue» (p. 238). Voilà qui, comme le relève Laurent Gajo dans sa postface, «invite à revisiter les frontières entre disciplines et à repenser le liens entre langues enseignées et langues d'enseignement» (p.249). Et qui invite à reconsidérer, d'une façon générale, la façon dont la dimension linguistique des apprentissages est prise en compte à l'école.

Brigitte Gerber, Genève



Vittorio Gazerro (2012). Scuola, emigrazione e lingue. Politiche linguistiche per una scuola solidale e inclusiva. Perugia: Guerra Edizioni, 149 p.

Riferendosi alle recenti indagini internazionali sulla scuola italiana e sulle sfide ad essa poste, l'autore analizza alcune attuali problematiche quali l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2, l'accoglienza degli alunni

d'origine straniera di "seconda generazione", l'integrazione/inclusione, l'alto tasso di abbandono, la dispersione scolastica anch'essa notevole in molte zone dell'Italia. Per queste problematiche, che allontanano i ragazzi dal successo scolastico, l'autore sostiene che ci sia un urgente bisogno di risorse sicure e di docenti preparati soprattutto nel settore linguistico e glottodidattico. Sono tre condizioni che possono portare innovazione e dinamicità al sistema di istruzione e formazione italiano.

Per il mondo della scuola una novità importante è rappresentata dall'analisi che l'autore conduce sulla politica linguistica italiana svolta in questi ultimi trent'anni (dal 1982 al 2012) dalle autorità ministeriali, in particolare verso l'insegnamento/apprendimento della lingua nazionale (anche come L2) e verso le lingue e culture d'origine delle comunità immigrate, settori che sono rimasti negli ultimi decenni istituzionalmente poco considerati, emarginati: la scuola deve saper garantire attività formative in grado di assicurare competenze adeguate, non solo linguistiche.

L'insegnamento delle lingue immigrate è oggi una sfida anche per via delle difficoltà, degli immobilismi e dei ritardi che impediscono la promozione del plurilinguismo nella scuola italiana incapace di, secondo l'autore, riconoscere il valore della diversità, dell'interculturalità e della comunicazione con le altre lingue. Occorre invece sviluppare la competenza comunicativa di tutti i giovani con strategie glottodidattiche innovative e inclusive, soprattutto per quegli alunni svantaggiati, a cui l'istituzione scolastica pubblica deve assicurare piena integrazione nel mondo del lavoro e nella nuova società italiana.



Die APEPS feiert ihr 20. Jubiläum – rendez-vous en Valais en novembre 2014!

En novembre 1993, les membres de la défunte Commission L2 de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), ainsi que des personnes des autorités scolaires, des chercheurs et des délégués des cantons se réunissaient à Ascona (TI) au mythique Monte Verità lors d'un Forum pour échanger et débattre au sujet des différentes formes de l'enseignement bilingue et de son implantation dans le paysage scolaire suisse. Des modèles pratiqués en Suisse et à l'étranger ont été présentés et discutés à cette occasion. La manifestation a eu différentes retombées: la CDIP a publié les actes de la rencontre (1994) et elle a formulé une déclaration sur l'enseignement bilingue (1995). Une autre initiative fut la création en novembre 1994 à Lucerne de l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS) qui réunit des personnes issues de l'enseignement, de la recherche, de la formation, des autorités scolaires, ainsi que des parents et toute personne intéressée par la thématique du plurilinguisme dans l'enseignement, telle que l'immersion, l'enseignement d'une matière en langue seconde ou étrangère, des projets, activités et modules plurilingues, les échanges scolaires, etc. Depuis 1995, l'APEPS a organisé chaque année dans le cadre de son assemblée annuelle un colloque de un à trois jours sur les différents aspects de l'enseignement bilingue, tels que la formation du corps enseignant, les supports pédagogiques, l'enseignement bilingue et les liens avec d'autres innovations scolaires, les langues minoritaires et l'immersion. Ces colloques réunissaient chaque année entre 50 et 110 personnes autour de séances plénières, d'ateliers, de tables rondes et de discussions et offraient souvent aussi des visites de classes, afin que les enseignant-e-s puissent voir des exemples concrets de projets bilingues conséquents mais aussi des projets plus light servant de mise en bouche tant pour les élèves que pour les enseignant-e-s. En dehors de ces colloques, l'APEPS organise aussi des formations, des voyages d'études dans d'autres pays ou régions pratiquant l'enseignement bilingue, prend position sur des sujets touchant la politique linguistique éducative et répond à nombre de questions de divers publics au sujet de l'enseignement bilingue et de l'enseignement des langues en général. Elle met un accent particulier sur la mutualisation des connaissances, ainsi que sur la mise en réseau de personnes intéressées par l'enseignement bilingue. Les langues cibles sont en priorité les langues nationales, mais également les langues de la migration et l'anglais, ainsi que toute variété susceptible de jouer un rôle dans la construction des savoirs et de l'identité des élèves. Das Jahreskolloquium zum 20. Geburtstag der APEPS findet vom 20. (abends) bis 22. November 2014 an der Pädagogischen Hochschule Wallis in Brig statt. Nebst den Plenarsitzungen und den Ateliers zu den verschiedenen Aspekten des zweisprachigen Unterrichts finden Schulbesuche in den verschiedenen Schulstufen in Brig, Monthey, Siders und Sitten statt. Podiumsgespräche und Diskussionen geben Gelegenheit zum Austausch, kulturelle Anlässe ermöglichen auch einen kreativen und künstlerischen Umgang mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Die Jahreskolloquien können dank der Unterstützung des

BAK und anderer Partner durchgeführt werden, denen hier herzlich gedankt wird. Der Convegno der Pädagogischen Hochschulen der von der Mehrsprachigkeit und Minderheitenfragen besonders betroffenen Alpenkantone Graubünden, Tessin und Wallis über das Thema „Plurilinguisme et plan d'études: quels défis pour la formation des enseignants?“ findet kurz vor dem APEPS-Kolloquium ebenfalls in Brig statt, dies erlaubt einen fließenden Übergang zwischen den beiden Veranstaltungen.

Übrigens: Die Präsidentin der APEPS, Christine Le Pape Racine, zieht sich nach achtjähriger Tätigkeit zurück, so auch die Vizepräsidentin Claudine Brohy nach zwanzigjähriger Tätigkeit. Falls Sie sich interessieren, Präsidentin oder Präsident der APEPS zu werden, so melden Sie sich bitte bei uns!

Reservieren Sie also schon jetzt das Datum, ab Ende September 2014 finden Sie das Programm, Informationen und die Einschreibung auf www.plurilingua.ch.

Un cordiale invito a tutte le persone interessate ai diversi aspetti dell'immersione linguistica!

Claudine Brohy, vicepresidente dell'APEPS

Prüfen und Testen – als Fördern verkauft

Anlass zur Konstitution des Transnationalen ExpertInnenforums Sprache und Migration – ein unabhängiges kritisches Forum von Fachleuten, die in der Wissenschaft und der Unterrichts- und Fortbildungspraxis in den Bereichen Migrationsarbeit, Deutsch als Zweitsprache und Integrationsförderung arbeiten – war die Tatsache, dass die Gesetzgeber in Deutschland und Österreich den Nachweis der Kenntnis der deutschen Sprache mit Aufenthaltsrechten verknüpften, ohne dabei die Erkenntnisse aus Praxis und Wissenschaft ausreichend zu berücksichtigen. Im Mai 2014 fand das 16. Treffen dieses Forums in Fribourg statt. Thema war „Prüfen und Testen – als Fördern verkauft“. Das Forum greift die Abschlusserklärung von 2010 auf, unterstreicht ihre Aktualität und stellt fest, dass in den letzten vier Jahren eine weitere Verschärfung der gesetzlichen Bestimmungen stattgefunden hat.

- So wurden in **Österreich**, ohne dass je eine Evaluierung der bis dahin vorgeschriebenen Regelungen durchgeführt wurde, im Jahr 2011 restriktivere Vorschriften wirksam: A1 vor Zugang, A2 innerhalb von 2 Jahren, B1 für dauerhaften Aufenthalt.

- In **Deutschland** wurden, im Zuge der Anerkennung ausländischer Abschlüsse, Sprachtests bzw. Nachweise für Angehörige bestimmter Berufsgruppen eingeführt (zum Beispiel B2 für IngenieurInnen, ÄrztInnen, ...).
- In **Italien** wurden Bestimmungen zum Sprachnachweis für Aufenthaltsgenehmigungen von ZuwandererInnen 2011 eingeführt (A2).
- In der **Schweiz** ist das Ausländergesetz auf Bundesebene in Revision, auf kantonaler Ebene sind allerdings teilweise Verschärfungen zu beobachten.

Als neuer didaktischer Ansatz wurde das Schweizer **fide-Projekt** diskutiert (www.fide-info.ch), das individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen in den Vordergrund stellt. Nachdem das Curriculum und die darauf basierenden Fördermaterialien vielversprechende Ideen zeigen, wird nun in der Umsetzung und vor allem im Zusammenhang mit dem in Entwicklung begriffenen Sprachnachweis (inklusive ‚Sprachenpass‘) zu verfolgen sein, wie hier die Projektanliegen einer teilnehmerInnen- und lebensweltbezogenen Sprachenförderung zum Tragen kommen. Aus den Erfahrungen in anderen europäischen Ländern hat sich gezeigt, dass auch in konzeptionell fundierten Projekten die positiven Effekte der Kurse und Förderungen durch die starke Fokussierung auf Abschlusstests konterkariert wurden. Es ist außerdem zu beobachten, dass gewinnorientierte Testanbieter in diesem Geschäft zunehmend eine wichtige Rolle einnehmen, und damit die Interessen der KursteilnehmerInnen mit wirtschaftlichen Interessen in Konkurrenz kommen.

Im Rahmen des Treffens wurde die Studie „**Language requirements and language testing for immigration purposes**“ von Evelyne Pochon-Berger und Peter Lenz (Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit, Fribourg/CH, 2014) präsentiert, die eine kritische Metaanalyse der bis Mitte 2013 vorliegenden wissenschaftlichen Literatur zum Thema darstellt. Die Studie bestätigt die Beobachtungen des ExpertInnenforums, dass europaweit immer höhere Niveaus und mehr Tests verlangt werden und allgemein eine Verschärfung der gesetzlichen Regelungen in den unterschiedlichen Etappen des Migrations- und Integrationsprozesses zu sehen ist. Die vorliegende Studie stellt dar, dass in verschiedenen Untersuchungen der letzten Jahre die nicht deklarierte Gate-keeping-Funktion dieser Tests aufgedeckt und kritisiert wird. Testergebnisse greifen in die persönlichen Lebenswelten ein, indem sie Familienleben, Aufenthalt, Ausbildung und Berufsausübung reglementieren, dies unter dem Deckmantel einer Integrationsförderung dank höherer sprachlicher Anforderungen. Das Forum stellt fest, dass die damit verbundene institutionelle Diskriminierung von sogenannten Drittstaatsangehörigen und ihren Familien im Widerspruch zu Menschen- und Sprachenrechten steht. Weiters beobachtet es, dass Individuen fixe Identitäten zugeschrieben werden und hybride Subjektpositionierungen oder aber Mehrfachzugehörigkeiten in den Regelungen und Maßnahmen nicht berücksichtigt werden. Dadurch werden Oppositionen – etwa zwischen ZuwanderInnen und StaatsbürgerInnen oder auch EU-BürgerInnen und Drittstaatsangehörigen – konstruiert, die die Kluft zwischen sozialen Gruppen vergrößern, anstatt sie im Sinne eines gelungenen Miteinanders zu schließen.

Zur vollständigen Abschlusserklärung des 16. Treffens des Transnationalen ExpertInnenforums Sprache und Migration:
<http://www.spracheundmigration.eu/treffen/2014/16-treffen-fribourg>



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
 Fondation pour la collaboration confédérale
 Fondazione per la collaborazione confederale
 Fundaziun per la collavuraziun federala
 Foundation for federal co-operation

Austauschprojekte in der Berufsbildung. Wegleitung zum Vorbereiten, Umsetzen, Auswerten

Die Wegleitung für Austauschprojekte in der Berufsbildung erklärt praxisbasiert wie Austauschprojekte vorbereitet, umgesetzt und ausgewertet werden.

In einem Austauschprojekt verlegen Lernende, Lehrabgänger/-innen und Berufsbildungsverantwortliche ihren Arbeitsplatz vorübergehend in einen Betrieb einer anderen Sprachregion der Schweiz oder ins Ausland. Teilnehmende erhalten Einblick in eine andere betriebliche Umgebung, profitieren von Praxiserfahrungen in der Fremdsprache und entdecken Mentalitäten einer anderen Region.

Austauschprojekte müssen durchdacht und sorgfältig organisiert sein, um wirksam zu werden. In der Wegleitung steckt Erfahrungswissen: Berufsbildungsverantwortliche, Lernende, Lehrabgänger/-innen, Projektträger und Vertreter/-innen kantonaler Behörden aus allen Sprachregionen der Schweiz waren in die Erarbeitung einbezogen.

Die Wegleitung ergänzt das Beratungs- und Unterstützungsangebot der ch Stiftung und erklärt im Einzelnen,

- für wen sich Austauschprojekte eignen, welche Ziele sich damit realisieren lassen und welche Ressourcen benötigt werden.
- wie Lernende, Berufsbildungsverantwortliche und Ausbildungsinstitutionen von Austauschprojekten profitieren können.
- die Organisationsschritte von der Information und Beratung der Lernenden bis zur Auswertung der Austausche/Aufenthalte.

Die Wegleitung der ch Stiftung ist in Deutsch, Französisch und Italienisch online verfügbar unter: www.ch-go.ch/einzelpublikationen
 Die Papier-Version kann bei der ch Stiftung bestellt werden:
info@chstiftung.ch • 032 346 18 00

Octobre

- 4.10.2014** **Second Language in the Brain Symposium: Instruction, Immersion, Interaction**
Greenwich Campus, Old Royal Naval College, Park Row, UK-SE10 9LS London
Information: <http://www2.gre.ac.uk/about/schools/humanities/about/events/events/slbs>
CAROLE@gre.ac.uk
- 9.10.2014** **Vortrag Sara Cotelli, Lehrbeauftragte und Doktorandin, Universität Neuenburg**
Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24, 1700 Freiburg, 17.15 – 18.45, Raum Ko.02
Informationen: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/veranstaltungen1/2014/09.-oktober-2014-vortrag-sara-cotelli>
- 13-14.10.2014** **5th international Conference on Classroom-oriented Research**
University of Łódź, PL-90-959 Łódź
Information: <https://docs.google.com/file/d/oByMMhLNK53kQUkJfU1QycGJTYmM/edit>
psycho@uni.lodz.pl

Novembre

- 5-7.11.2014** **10th Languages & The Media Conference**
Hotel Radisson Blu Karl-Liebknecht-Strasse 3, D-10178 Berlin
Information: <http://www.languages-media.com/> • info@languages-media.com
- 14-15.11.2014** **TESOL Italy's 39th National Convention: "Learning Communities, Content and Language: Perspectives and Practice, Fostering Inclusive Education, Competencies for New Generations"**
Polo Didattico, Piazza Oderico da Pordenone, 3, I-00145 Rome
Information: <http://tesolitaly.org/new/conventions/convention-2014/> • tesolitaly@gmail.com
- 20-22.11.2014** **Jahreskolloquium zum 20. Geburtstag der APEPS**
Pädagogische Hochschule-Wallis, CH-3900 Brig
Informationen: <http://www.plurilingua.ch>
- 23-25.11.2014** **La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère**
Auditorium de l'Université El-Hadj, DZ-05000 Batna, Algérie
http://lafef.net/IMG/pdf/colloque_international_2014_-_manaa.pdf • manaa5_m@yahoo.fr

Décembre

- 4.12.2014** **Vortrag Dr. Panos Athanasopoulos, Universität Reading, UK**
Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24, 1700 Freiburg, 17.15 – 18.45, Raum Ko.02
Informationen: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/veranstaltungen1/2014/4.-dezember-2014-vortrag-panos-athanasopoulos>

Janvier

- 15.-17.1.2015** **Acedle 2015: Interagir pour apprendre les langues aujourd'hui.
Recherche en didactique des langues.**
Centre International d'Etudes Françaises, Université Lyon 2 – Campus Berges du Rhône,
16 Quai Claude Bernard, F-69007 Lyon
Informations: <http://acedle2015.sciencesconf.org> • acedle2015@sciencesconf.org

Février

- 24-25.2.2015** **11. Nachwuchstagung in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung**
Englisches Seminar Johannisstraße 12-20 D-48143 Münster (Westfalen)
Informationen: www.uni-muenster.de/Anglistik/Research/Tefl/dgff/
dgff.nachwuchstagung@uni-muenster.de

Vorschau 2014-15 | Programmazione 2014-15

3/2014 2004-2014: La Svizzera e le sue lingue

1/2015 Lingue e cucine: un' prospettiva didattica e culturale

2/2015 Les approches plurielles pour l'enseignement des langues

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Martina Zimmermann | Institut für
Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24
1700 Freiburg (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université Genève, IUFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, Piazza Nosetto 3, 6500
Bellinzona

Manfred Gross | PH Graubünden,
Scalärastrasse 17, 7000 Chur

Daniela Kappler | DFA-SUPSI
Pza S. Francesco 19, 6600 Locarno

Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2
6833 Vacallo

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee,
Moosgasse 11, 6210 Sursee

Gé Stoks | Idea, Piazza Nosetto 3, 6500
Bellinzona

Daniel Stotz | PHZH - LAB-F050
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER
didactique des langues et cultures

Av. de Cour 25, 1014 Lausanne
Segretaria di redazione:

Jeanne Pantet | Idea, Piazza Nosetto 3, 6500
Bellinzona

Indirizzo

Babylonia
Piazza Nosetto 3
CH-6500 Bellinzona
Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144
E-mail: babylonia@idea-ti.ch
Sito web: www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Organo d'informazione di:

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

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 2/14: 950 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

I numeri e gli articoli in formato elettronico
possono essere ordinati scrivendo a
babylonia@idea-ti.ch.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona (tipo.torriani@bluewin.ch)

Autori di questo numero

Hana Andrášová | Südböhmische Univer-
sität České Budějovice, Pädagogische
Fakultät, Jeronýmova 10, CZ-371 15 České
Budějovice (andras@pf.jcu.cz)

Jean-Claude Beacco | 34 rue Rodier,
F-75009 Paris (jcb.mdg@wanadoo.fr)

Ecaterina Bulea Bronckart | FPSE - Uni
Mail, bâtiment Pignon, 40, Boulevard du
Pont-d'Arve, 1211 Genève 4
(Ecaterina.Bulea@unige.ch)

Giovanni Dotoli | Università degli Studi di
Bari, Dip. di Lettere Lingue Arti,
Via Garruba 6, I-70121 Bari
(giovanni.dotoli@uniba.it)

Mirjam Egli Cuenat | Pädagogische
Hochschule St.Gallen, Notkerstrasse 27,
9000 St.Gallen (mirjam_egli@bluewin.ch)

Rod Ellis | Arts 1, 14A Symonds St,
NZ-Auckland 1010 (r.ellis@auckland.ac.nz)

Pascaline Faure | EA 2288 - DILTEC,
Faculté de Médecine Pierre et Marie Curie,
Site «Pitié», 91, boulevard de l'Hôpital,
F-75013 Paris (pascalinefaure@orange.fr)

Claire Forel | Université de Genève, IUFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève
4 (claire.forel@unige.ch)

Jörg-U. Kefler | Reuteallee 46, D-71634
Ludwigsburg (Kessler@ph-ludwigsburg.de)

Edith Kreutner | University of Bristol,
School of Modern Languages, 21 Woodland
Road, UK-BS81TE Bristol
(Edith.Kreutner@bristol.ac.uk)

Anke Lenzing | Institut für Anglistik und
Amerikanistik an der Universität Paderborn,
Warburger Straße 100, D-33098 Paderborn
(alenzing@mail.upb.de)

Sebastian Muth | Institut für Mehrsprachig-
keit, Murtengasse 24, 1700 Freiburg
(sebastian.muth@unifr.ch)

David Newby | Geidorfgürtel 38, AT-8010
Graz (dnewby@aon.at)

Kevin Noiroux | Université de Liège,
Service de didactique des langues modernes,
Place Cockerill 3-5, B-4000 Liège
(k.noiroux@ulg.ac.be)

Germain Simons | Université de Liège,
Faculté de Philosophie et Lettres, Départe-
ment de Langues et de littératures mod-
ernes, Place Cockerill, 3 (Bât A2), B-4000
Liège (G.Simons@ulg.ac.be)

Rainer E. Wicke | Amselweg 5, D - 51519
Odenthal (marawi@freenet.de)

Babylonia per scopi didattici

I numeri di Babylonia possono essere
richiesti per l'utilizzazione
nell'insegnamento al costo di
fr. 12.- più spese di spedizione, fino ad un
massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli
articoli e una selezione di articoli sono
scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli
abbonati, tramite il login, è invece disponi-
bile l'intero archivio dei numeri dal 1994.

Con il sostegno di

- Ufficio federale della migrazione
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del
Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezi-
one dell'ambiente dei Grigioni
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli