

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguats

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N2/

2005



La dimension orale
La dimensione orale
Mündliche Fertigkeiten
La dimensiun orala

Mündliche Fertigkeiten im L2-Unterricht: Einblicke in die aktuelle Diskussion
La dimensione orale nelle L2: sguardi sulla discussione attuale
La dimension orale: regards sur la situation actuelle

Pratiques communicatives orales dans différents contextes d'apprentissage
Mündliche Kommunikationspraktiken in verschiedenen Lernkontexten
Pratiche comunicative orali in diversi contesti d'apprendimento

Die Frage der Beurteilung von mündlichen Kompetenzen
La question de l'évaluation des compétences orales
La questione della valutazione delle competenze orali

Zum Begriff *Methode* in der L2-Didaktik
Il concetto di *metodo* nella didattica delle L2



Babylonia

La dimension orale
La dimensione orale
Mündliche Fertigkeiten
La dimensiun orala

Responsabili di redazione per il tema:
Giovanni Mascetti e Mireille Venturelli

Con contributi di
Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (Limoges)
Joaquim Dolz (Genève)
François Ducrey (Genève)
Sylvia Fischer (Modena)
Claude Germain (Montréal)
Itziar Idiazabal (Vitoria-Gasteiz)
Frank Kauffmann (Zürich)
Giovanni Mascetti (Bellinzona)
Silvia Mitteregger (Solothurn)
Joan Netten (St.John's)
Brian North (Zurich)
Jean Rüdiger-Harper (Appenzell)
Walter Seghizzi (Bellinzona)
Vittorio Silacci (Bellinzona)
Irène Schwob (Genève)
Erwin Tschirner (Leipzig)
Mireille Venturelli (Bellinzona)

Con un inserto didattico di
Frank Kauffmann

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XIII / 2005



Ah la belle école d'antan...

Ce printemps, comme vous, j'ai découvert avec une certaine inquiétude les résultats de la dernière enquête PISA et, grâce aux commentaires éclairés des pourfendeurs de l'école moderne, j'ai été "informé" des méfaits des réformes de l'école publique, voire du complot contre le savoir fomenté par quelques pédagogues sectaires. Ainsi nos élèves ne sauraient donc *plus* lire, et toute la faute en reviendrait à l'école publique et aux méthodes modernes. Comme vous peut-être, je me suis alors demandé: l'école fait-elle fausse route? Faut-il regretter l'école d'antan, cette bonne vieille école où on travaillait encore, où on recevait encore des coups de règles et autres pages de dictionnaire à recopier, où surtout les élèves apprenaient à lire et à écrire grâce à des méthodes éprouvées et efficaces? Bref, était-ce mieux "avant" (au choix: avant mai 68, avant la pilule, avant la télévision en couleur, avant Mc Donald voire avant Donald Duck, avant la migration de l'Afrique, avant la migration de l'ex-Yougoslavie, avant la migration de l'Italie...)?...

Et bien NON, ce n'était pas mieux avant. En effet, peu de temps après la diffusion de ces résultats ont été dévoilés ceux d'une autre enquête, de même type que PISA mais portant, elle, sur les performances d'adultes de tous âges quelques ou plusieurs années après la fin de leur scolarité (Enquête *Adult Literacy and Lifeskills* – ALL¹). Or, que découvre-t-on dans cette enquête? Eh bien, que les Helvètes sont plutôt bons en calcul et plutôt mauvais... en lecture – autrement dit les mêmes constats que dans l'enquête PISA, ce qui semble bien signifier que les difficultés en lecture ne sont ni nouvelles ni directement liées aux nouvelles méthodes.

Les médias, "malheureusement", n'ont guère traité cette seconde enquête, et jamais en incriminant l'école d'antan ou en mettant en question l'efficacité des méthodes "traditionnelles"... Bizarre, non? D'ailleurs, je n'ai pas non plus pu découvrir les analyses éclairées des grands pourfendeurs de l'école moderne. Ces résultats contrediraient-ils leur thèse de la grande décadence de l'école?...

Ainsi, l'école publique apparaît bien souvent comme une cible privilégiée pour de nombreux problèmes de société, du chômage des jeunes (qui serait dû au manque d'adaptation de l'école à la situation actuelle, à son conservatisme en quelque sorte) aux insuffisances en lecture (qui elles, à l'inverse, seraient dues à une frénésie de changements...) en passant par toutes les incivilités que connaissent nos sociétés.

Pourquoi un tel acharnement? L'école ferait-elle remonter chez certains les souvenirs – édulcorés – et la nostalgie de leur enfance? Ou n'y aurait-il pas derrière ces attaques une intention, par exemple préparer le terrain pour l'avène-



ment – via la privatisation de l'école – d'un libéralisme plus sauvage encore?... Il est en tout cas étonnant de constater que ce sont souvent les mêmes personnes qui, dans les domaines économique et politique, prônent sans cesse le changement, l'adaptation, et n'oublient jamais de fustiger les affreux conservateurs réactionnaires, mais qui, lorsqu'il est question d'école, défendent le passé et critiquent toute innovation.

Il est temps que cessent ce travail systématique de sape, ce dénigrement continu des enseignants et de tous ceux qui essaient – parfois avec succès, parfois moins – d'améliorer le fonctionnement et l'efficacité de l'école. Car attention, soyons clairs, afin qu'il ne puisse y avoir de confusion et que ce que j'écris ne puisse se retourner contre moi: il y a en effet des choses à améliorer dans l'école actuelle! Il n'est pas acceptable, par exemple, que plus de 10% des élèves, hier comme aujourd'hui, n'accède pas à un niveau suffisant en lecture. Cependant, dans l'enseignement des langues comme dans les autres disciplines, il faut éviter les solutions toutes faites, les idéologies, les théories dogmatiques, il faut faire preuve de patience, de modestie, observer, étudier les résultats des diverses enquêtes, examiner les méthodes, écouter les enseignants qui sont confrontés à diverses difficultés dans leur classe, oser expérimenter de nouvelles pistes et en évaluer l'efficacité... Pour cela, surtout, un climat un peu plus serein, positif, ambitieux, est nécessaire. Les attaques systématiques des grands pourfendeurs de l'école moderne n'y contribuent guère!

¹ Cf. *Littératie et compétences des adultes. Premiers résultats de l'enquête ALL*. OFS, Neuchâtel, 2005.

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		La dimension orale La dimensione orale Mündliche Fertigkeiten La dimensiun oral
	6	Introduction / Einführung <i>Mireille Venturelli, Giovanni Mascetti</i>
	7	Place et rôle de l’oral dans l’enseignement/apprentissage d’une L2 <i>Claude Germain, Joan Netten</i>
	11	Apprentissage de l’oral en langue étrangère: vers une nouvelle approche de la mise en mots <i>Marie-Françoise Chanfrault-Duchet</i>
	15	Le débat oral en basque et son enseignement <i>Itziar Idiazabal</i>
	18	Les genres textuels dans l’enseignement du français langue seconde: un chantier ouvert <i>Joaquim Dolz</i>
	23	The Communicative Approach and its effect on the teaching of oral skills <i>Jean Rüdiger-Harper</i>
	25	Come migliorare la competenza comunicativa e interculturale <i>Sylvia Fischer</i>
	30	... ich bin froh, dass ich diese wunderschöne Seele getroffen habe... <i>Frank Kauffmann</i>
	33	L’esame orale <i>Vittorio Silacci, Walter Seghizzi</i>
	35	L’évaluation de l’EO d’élèves qui ont suivi un enseignement bilingue <i>Irène Schwob, François Ducrey</i>
	39	Enseignement bilingue: des élèves très demandeurs <i>Giovanni Mascetti</i>
	43	Raus aus der Schule – rein in das Sprachbad! <i>Silvia Mitteregger</i>
	45	SILENCE!... s’il vous plait! <i>Mireille Venturelli</i>
	46	Assessing Spoken Performance in relation to the Common European Framework of Reference <i>Brian North</i>
	50	Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen <i>Erwin Tschirner</i>
Inserto didattico		No. 48 Theatrales Improvisieren für Fremdsprachige (TIF) <i>Frank Kauffmann</i>
Curiosità linguistiche	56	Two heads are better than one <i>Hans Weber</i>
Finestra I	58	“Hello my friend! Have a look inside, special price!” <i>Valerio Simoni</i>
Finestra II	62	Zum Begriff <i>metodo</i> / ‘Methode’ <i>Irene Rogina</i>
Bloc Notes	67	L’angolo delle recensioni
	72	Informazioni
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale

Eines ist sicher: Die schweizerische Sprachlandschaft steuert auf lebhaftere Zeiten zu. Während das Dossier eines neuen Sprachengesetzes gegen den Willen des Bundesrats wieder auf die parlamentarische Agenda gekommen ist und zur Zeit von der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK) behandelt wird, sorgen zwei bekannte Themen für Bewegung: Zum einen weiterhin die Frage nach der Sprache, welche zuerst in der Volksschule unterrichtet werden soll, zum anderen das von der EDK vorgeschlagene Modell 3-5, das die erste Fremdsprache in der dritten und die zweite Fremdsprache in der fünften Primarklasse beginnen lässt. Nachdem sich der Kanton Bern für Französisch als erste Sprache ausgesprochen hat, ist die Kooperation von sechs Kantonen entlang der Sprachgrenze weit fortgeschritten und es ist anzunehmen, dass diese sich nicht nur für Französisch, sondern auch für das Modell 3-5 aussprechen werden. Auf der anderen Seite haben praktisch alle übrigen Deutschschweizerkantone die Weisung aus Zürich akzeptiert und marschieren dezidiert in Richtung „Englisch à tout prix“. Dezidiert ja, aber nicht ohne Probleme, denn bereits in fünf Kantonen sind Initiativen gegen das im Rahmen der EDK auch von diesen Kantonen als Kompromisslösung akzeptierte Modell 3-5 lanciert worden. Dabei führt die Lage zu einer seltsamen und politisch eben nicht unschuldigen Allianz zwischen den Gegnern des 3-5 Modells, die trotz allem lieber für Französisch wären und den Englischbefürwortern, die sich durchaus mit dem Modell 3-5 anfreunden könnten. Die Argumente der Initiativisten kommen so gezwungenermassen sehr populistisch daher, sind aber nicht bar einer untrüglichen Logik. Denn sie wecken gezielt Emotionen und Reaktionen gegen die einmal mehr von oben aufgezwungenen Entscheidungen - so die gängige Sprechweise - und für die Verteidigung des „Praxisreviers Schule“ sowie der professionellen Honorabilität, die von uneinsichtigen (Bildungs-)Politikern und von banalisierenden wie praxisfernen Wissenschaftlern bedrängt werden. Ein sensible Nerv bliebe dabei von beiden Kategorien unbeachtet: Die *Überforderung der Lernenden* und damit die Sabotage der Qualitätsbestrebungen der authentischen Schule und der Lehrkräfte, die seit langem unerhört vor Überlastung warnen.

Sich auf solche Argumente einzulassen ist an sich mühsam, gefährlich und schlussendlich unproduktiv. Man muss deshalb den Mut finden, der Diskussion einen, kulturell und politisch sachlicheren und substantielleren Gehalt zu geben, ansonsten wird sich leider die Sprachlandschaft zu einem Sumpf entwickeln, der niemandem dienlich sein wird. Babylonia wird sich darum bemühen.

In dieser Nummer geht es aber hauptsächlich um das Lehren und Lernen von mündlichen Fertigkeiten, ein Aspekt des L2-Erwerbs, der wieder vermehrt Aufmerksamkeit geniesst.

Una cosa pare certa: il panorama linguistico svizzero sta facendo rotta verso tempi movimentati. Mentre il dossier di una nuova legge sulle lingue è tornato sull'agenda parlamentare contro il volere del Consiglio Federale e occupa attualmente la Commissione della scienza, della cultura e della formazione (CSEC), due temi ben noti suscitano agitazione: da un lato continua ad imporsi la questione di quale debba essere la prima lingua straniera insegnata nella scuola dell'obbligo, dall'altro lato creazioni il cosiddetto modello 3-5 proposto dalla Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE), modello che prevede la prima lingua straniera in terza e la seconda lingua straniera in quinta classe. Dopo la decisione del Canton Berna a favore del francese quale prima L2, si sta intensificando la cooperazione tra sei Cantoni sul confine linguistico e vi è da presumere che si accorderanno non solo per il francese, ma anche per il modello 3-5. Sull'altro fronte i rimanenti Cantoni svizzeri tedeschi si sono allineati sulle consegne di Zurigo e marcano decisi in direzione "inglese a qualsiasi prezzo". Decisi sì, ma non senza problemi. Infatti in cinque di questi Cantoni si stanno lanciando delle iniziative contro il modello 3-5 che, proposto quale compromesso dalla CDPE, era stato accettato anche da quei Cantoni. La situazione ha provocato un'alleanza tanto singolare quanto ben profilata politicamente tra gli oppositori al modello 3-5 che nonostante tutto gradirebbero ancora il francese e i fautori dell'inglese che di per sé non avrebbero problemi con il modello 3-5. Di conseguenza gli argomenti degli iniziativaisti hanno un taglio marcatamente populista, pur non mancando di una precisa logica: mirano infatti a suscitare emozioni e reazioni contro le decisioni imposte dall'alto - così il tenore delle affermazioni - e in difesa tanto del "territorio scuola" quanto dell'onorabilità professionale degli insegnanti messi a repentaglio da politici sprovveduti e da pedagogisti e linguisti lontani dalla pratica quotidiana. Sia gli uni che gli altri non avvertirebbero l'importanza di un problema fondamentale, quello del sovraccarico degli allievi, sabotando così le preoccupazioni e il lavoro delle forze autentiche della scuola, soprattutto degli insegnanti che da tempo mettono inutilmente in guardia contro l'eccessivo carico della scuola.

Entrare nel merito di argomenti di questo genere è cosa penosa, pericolosa e in fin dei conti improduttiva. Bisogna perciò trovare il coraggio di conferire alla discussione toni e contenuti di diverso lignaggio culturale e politico, perché altrimenti il panorama linguistico svizzero arrischia di trasformarsi in una palude e detrimento di tutti. Babylonia si darà da fare in questo senso.

Questo numero però è principalmente dedicato alla dimensione orale nell'insegnamento e apprendimento delle L2, un aspetto essenziale per la pratica didattica che merita viepiù attenzione.

Une chose est sûre: le paysage linguistique helvétique va connaître des temps mouvementés...

Alors même que le dossier d'une nouvelle *Loi sur les langues* revient enfin – contre le souhait du Conseil fédéral – à l'agenda des parlementaires, deux autres thèmes suscitent une agitation certaine: d'un côté la question déjà ancienne de savoir quelle doit être la première langue étrangère enseignée à l'école obligatoire, de l'autre le débat concernant le "modèle 3-5" proposé par la CDIP et qui prévoit l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3^{ème} primaire et d'une deuxième en 5^{ème}. Après la décision du canton de Berne en faveur du français comme première L2, la coopération entre les six cantons situés sur la frontière linguistique s'est intensifiée et il est probable que ces cantons s'accorderont non seulement à propos du choix du français mais également à propos du choix du modèle 3-5. A l'opposé, les autres cantons alémaniques s'alignent les uns après les autres sur le canton de Zurich et avancent de manière résolue en direction de l'"anglais à tout prix".

De manière résolue, donc, mais pas sans problème: plusieurs initiatives populaires ont été lancées contre le modèle 3-5 qui, en tant que compromis proposé par la CDIP, avait pourtant déjà été accepté par les cinq cantons concernés... La nouvelle situation qui se dessine – anglais en premier, modèle 3-5 – y a en effet suscité des alliances surprenantes, mais politiquement efficaces, entre ceux qui tentent envers et contre tout de sauver le français, en tant que langue nationale, et perçoivent le modèle 3-5 comme une menace et ceux qui, partisans de l'anglais, n'auraient en fait pas de problème avec ce modèle. Fruits de cet amalgame, les arguments des initiants relèvent pourtant tous d'une logique populiste précise et connue: susciter l'émotion et les réactions contre les décisions imposées d'en haut, en défendant le "territoire" de l'école et l'honorabilité des enseignants contre les politiciens dépassés et contre les linguistes et pédagogues éloignés de la réalité quotidienne – qui tous ignoreraient la question cruciale de la surcharge des élèves et saboteraient ainsi le travail des forces vives de l'école, de tous ces enseignants qui nous mettent pourtant en garde, sans résultat, depuis longtemps. Débattre de la validité de tels arguments s'avère une mission difficile, parce que trop émotionnelle, et en fin de compte improductive. Il importe plutôt, selon nous, d'oser avancer des idées nouvelles, culturellement et politiquement diversifiées, afin que le paysage linguistique suisse ne se transforme pas, à notre détriment à tous, en une morne plaine, embrumée et aride.

Babylonia s'efforcera d'œuvrer dans ce sens. Dans ce numéro déjà, d'une certaine manière, où il est pourtant essentiellement question de l'enseignement de l'oral – mais à travers des contributions variées, ouvertes, qui – précisément – osent avancer des idées nouvelles.

Ina chaussa para segira: il panorama linguistic da la Svizra sa mova vers temps da gronds moviments. Entant ch'il dossier d'ina nova lescha da linguas è returnà en l'agenda parlamentara cunter la veglia dal Cussegl federal ed occupa actualmain la Cumissiun per scienza, furmazion e cultura (CSEC), procuran dus temas enconuschents per moviment: D'ina vart la dumonda, tge lingua che duess vegnir emprendida sco emprima en la scola publica, da l'autra vart il model 3-5, proponi da la Conferenza dals directurs d'educaziun chantunals, che intenda d'introducir l'emprima lingua estra en la terza e la segunda en la tschintgavla classa primara. Suentar ch'il chantun da Berna è s'exprimì per il franzos sco emprima lingua estra, è la cooperaziun da sis chantuns per lung il cunfin linguistic tudestg-franzos gia progredida fitg ed igl è da supponer che quella na vegn betg be a s'exprimer per il franzos, mabain er per il model 3-5.

Da l'autra vart han praticamain tut ils auters chantuns da la Svizra tudestga acceptà decididamain la directiva da Turitg e marschan en direcziun d'„anglais à tout prix“. Decididamain gea, ma betg senza problems, pertge gia en tschintg chantuns en vegnidas lantschadas iniziativa cunter il model 3-5 ch'era vegnì acceptà er da quels chantuns sco schliaziun da cumpromiss. La situaziun ha provocà in'allianza remartgaba e politicamain bain profilada tranter ils adversaris dal model 3-5, che fissan, malgrà tut, plitost per il franzos ed ils aderents da l'anglais che pudessan senz'auter ir perina cun il model 3-5. Ils arguments dals iniziativists han in tun marcantamain populist, mussan dentant ina logica che n'è betg da malchapis: Els sveglian emozions e reacziuns encunter las decisions, che vegnan pusè ina giada imponidas da sura, sco er la reacziun da defensium dal „revier scola“, ma er da l'onuravladad professiunala dals magisters, che vegnan chatschads en las stretgas da politichers (d'educaziun) stinads e da las banalisaziuns da scienziads e pedagogs ch'èn lunsch davent da la pratica quotidiana. In gnerv sensibel resta nunconsiderà da domaduas categorias: La *surpretensium dals emprendiders* e cun quai la sabotascha da tut ils sforzs per ina qualidad da la scola autentica, e surtut dals magisters, che averteschon gia daditg da vegnir surchargiads.

Entrar en tals arguments è atgnamain stentus, malsegir e la finala nunproductiv. Ins sto perquai chattar il curaschi da dar a la discussiun in auter cuntegn cultural e politic, uschiglio vegn il mund linguistic svizzer, deplorablamain, a sa transfurmar en ina palì che na serva nagin.

En quest numer vai dentant principalmain per la dimensiun orala da l'instruir e da l'emprender. In aspect da l'acquist da L2 che survegn adina dapli atenziun.

Tema

La dimension orale
La dimension orale
Mündliche Fertigkeiten
La dimension orale

Introduction

La parole est primordiale comme l'est son rôle dans tout apprentissage – même si les pratiques d'enseignement parfois l'oublient. La parole n'est *que vraie*. Et tout processus d'acquisition de la langue repose sur le vrai de la parole: le sens, l'expérience de communiquer, la capacité d'arriver à l'autre, la capacité de laisser entrer l'autre.

Pour qu'il y ait apprentissage, donc acquisition, il faut qu'il y ait du sens, mais dans les L2 comme dans la langue maternelle, l'apprentissage passe tout d'abord par l'écoute, l'imitation et la répétition. C'est probablement là qu'est une des apparentes contradictions devant lesquelles bien des enseignants ont buté; une autre contradiction est la nécessité d'apprendre des structures pour que la parole, le dit, puisse devenir immédiat et spontané. Quelle stratégie, alors, faut-il privilégier pour sortir de ces contradictions? Voilà une des questions que nous nous posons. Une autre question qui s'impose est celle de l'authenticité. En effet, enseigner la production orale – en classe de L2 – relève parfois de la manipulation: mettre en place des situations simulant la vie tout court, ou partir de situations réelles de la classe, où le discours est authentique, mais pour faire apprendre des formulations compréhensibles, acceptables, voire "correctes". Et, de plus, quelle doit être alors l'attitude des enseignants face à la diversité des types de communication et face à la qualité de la langue orale?

En interpellant les auteurs de ce numéro, nous avons découvert une richesse surprenante de réponses et de pistes démontrant l'intérêt et la nécessité de recherches dans ce domaine. Et dans leurs contributions émergent encore d'autres préoccupations telles que les rapports entre l'écrit et l'oral, entre la compréhension et la production, ou encore entre L1 et L2, thèmes qui nécessiteraient certainement tous un approfondissement. L'enseignement des L2, il est vrai, constitue actuellement un contexte multiple et "ouvert" tant du point de vue méthodologique que du point de vue culturel, grâce aux démarches actuelles – qu'elles soient fonctionnelles, immersives, orientées vers une pédagogie intégrée des langues... Enfin, un effort considérable se remarque du côté des moyens d'évaluation de l'oral, aussi bien aux Etats-Unis qu'en Europe, par le développement de dispositifs de plus en plus adaptés aux âges des apprenants et qui tendent à constituer une référence généralisée et transparente.

L'oral est ainsi un terrain de plus en plus travaillé, présent et... questionnant.

La parole à l'oral, donc!

Giovanni Mascetti et Mireille Venturelli

Einführung

Am Anfang steht das Wort, genauer das gesprochene Wort! Dass dies wohl auch für jeglichen Lernprozess gilt, ist bisweilen in Vergessenheit geraten. Man ist geneigt zu sagen, das Wort könne an sich nur wahrhaftig sein: So gehen die Sprachlernprozesse mit der Wahrhaftigkeit des Wortes einher, es trifft auf die Bedeutung zu, aber auch auf die Kommunikation als Erfahrung, auf die Möglichkeit an den Anderen zu gelangen und die Anderen an sich heranzulassen.

Lernen setzt zwar Bedeutung voraus, aber in der Mutterwie in der Fremdsprache sind das Zuhören, die Nachahmung und die Wiederholung genauso unabdingbar. Darin liegt, so ist zu vermuten, ein erster scheinbarer Widerspruch, der viele Lehrkräfte zum Straucheln bringt. Ein zweites Paradox hat mit der Notwendigkeit zu tun, Sprachstrukturen erlernen zu müssen, damit das Wort zu seiner Unmittelbarkeit und Spontaneität gelangen kann. Welche didaktischen Strategien, so muss gefragt werden, können aus solchen Widersprüchen herausführen?

Eine andere Frage drängt sich gleichzeitig auf, nämlich diejenige nach der Authentizität. In der Tat hat Fremdsprachenunterricht immer ein wenig mit Manipulation zu tun: es geht oft darum, künstliche Lebenssituationen nachzuahmen oder aber auch Klassendiskurse zur Spracheinübung zu verwenden. Wir stellen auch die Frage, wie die Lehrkräfte mit den unterschiedlichen Kommunikations-typen und mit der Qualität der Sprache umgehen können. Die Lektüre der Beiträge in dieser Nummer wird zur Entdeckung von vielfältigen Antwortversuchen führen. Die Autoren weisen aber auch auf die Notwendigkeit einer intensiven Forschungsarbeit in diesem Bereich hin, so z.B. was die Beziehung zwischen schriftlichen und mündlichen Kompetenzen und L1 und L2 anbelangt. Es gilt wohl auch festzuhalten, dass die Didaktik der L2 zur Zeit einem offenen Feld ähnelt: angesichts des Umstandes, dass Sprache gleichzeitig Lernobjekt und Lerninstrument ist, stehen methodologische Fragen zur Disposition. Kulturelle Aspekte werden von Überlegungen zur integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachsensibilisierung neu beleuchtet. Schliesslich sei auf die Anstrengungen hingewiesen, die zur Neukonzipierung der Evaluationsinstrumente von mündlichen Kompetenzen unternommen werden. In den angelsächsischen Ländern wie in Kontinentaleuropa beobachtet man die Entwicklung von altersadäquaten und auf Zuverlässigkeit bedachten Verfahren. Mündliche Kompetenzen werden so zum anregenden Thema. Geben wir also das Wort dem Wort!

Giovanni Mascetti et Mireille Venturelli

Claude Germain

Montréal, Québec

Joan Netten

St. John's, Terre-Neuve-et-Labrador

Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2

Jede pädagogische Entscheidung oder Unterrichtsstrategie beruht auf einer zweifachen, oft impliziten Konzeption von Sprache und von Spracherwerb. In diesem Beitrag wird die Wichtigkeit der mündlichen Dimension nicht nur beim Erwerb von mündlichen Kompetenzen, sondern auch beim Erlernen von Lese- und Schreibfertigkeiten in einer neuen Sprache hervorgehoben. Der Spracherwerbsprozess wird als Automatisierung von impliziten Kompetenzen dargestellt, die sich von deklarativem Wissen grundlegend unterscheiden. Die Lehrperson verhilft dem Lernenden durch Modellierung der Formen in authentischer Kommunikation und durch konsequentes Korrigieren von falschen Formen zur Fortentwicklung seiner Interimsprache. Auch während der Interaktion im Klassenzimmer soll die Lehrperson laufend das Sprechen der Lernenden überwachen und korrigierend eingreifen, bis diese sich gegenseitig verbessern können. Demnach liegt die Priorität beim Sprachenlernen eindeutig auf dem Mündlichen. (Red.)

Toute démarche pédagogique ou stratégie d'enseignement utilisée en salle de classe repose sur une double conception, le plus souvent implicite, de la langue et de son acquisition. Pour notre part, nous nous proposons d'explicitier notre conception de la langue et de son acquisition, et de montrer l'importance de l'oral dans l'apprentissage non seulement de l'oral (cela va de soi), mais également dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous expliquerons ensuite les fondements théoriques sous-jacents à l'enseignement/apprentissage de la communication orale. Puis, nous présenterons trois stratégies d'enseignement – la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction) – qui découlent de notre conception de la langue et de son acquisition. Enfin, nous terminerons par une remarque concernant particulièrement la place de la modélisation non seulement dans l'enseignement de l'oral, mais aussi de la lecture et de l'écriture.

Importance de l'oral

Suivant notre conception, une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer des messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit (lecture et écriture). Or, s'il va de soi que l'on conçoive aisément qu'apprendre à communiquer oralement dans une langue seconde ou étrangère (désormais: L2) permet à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, d'accéder à une autre culture, on ne semble pas se rendre compte, parfois, de toute la place

qu'occupe l'oral dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, dans une perspective de développement de la littératie, l'apprentissage de la lecture est étroitement dépendant, en quelque sorte, des compétences acquises tout d'abord à l'oral. Certes, la lecture est d'abord et avant tout une activité de récréation du sens d'un texte; mais, pour l'apprenant d'une L2, s'ajoute la nécessité de pouvoir comprendre un nouveau type de rapports entre son et graphie. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un apprenant peut comprendre et même utiliser dans des énoncés oraux des mots comme *oiseau* (comme dans: *J'ai un oiseau à la maison*) qu'il sera automatiquement en mesure de les reconnaître dans un texte qu'il est en train de lire (par exemple: *Un petit oiseau bleu est perché sur le bord de la fenêtre*): il ne va pas de soi qu'il pourra reconnaître dans un texte qu'il lit, sans préparation appropriée, l'agencement des lettres *o-i-s-e-a-u* comme représentant l'agencement des sons /wazo/.

Il importe également de rappeler qu'en début d'apprentissage de l'écriture en L2, les productions écrites d'un apprenant ne sont que le reflet de ses productions orales. Par exemple, quand il écrit, l'apprenant anglophone qui apprend le français aura tendance à transposer, sur le calque de sa langue première, *Je suis fini* (au lieu de *J'ai fini*) et ne pourra faire autrement que d'utiliser: *Je suis fini*. Compte tenu de ce processus normal de transposition, il importe qu'avant d'écrire, l'apprenant ait eu l'occasion d'être corrigé par l'enseignant de ses formes erronées produites à l'oral, de manière à ce qu'il puisse transposer à

l'écrit des formes correctes (*J'ai fini*, par exemple, au lieu de *Je suis fini*). De fait, tant que la forme correcte n'aura pas été fréquemment utilisée spontanément à l'oral, tout d'abord, il y a peu de chances pour que l'apprenant puisse l'utiliser correctement à l'écrit. À ce niveau, l'écrit n'est qu'une transposition de l'oral. Ce n'est que par la suite, à mesure que la L2 de l'apprenant se développe, qu'il pourra apprendre à recourir à des tournures propres à l'écrit, distinctes de l'oral. Ainsi, de prime abord, l'oral occupe une place primordiale non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement mais, également, pour faire apprendre à lire (les rapports son – graphie) et pour faire apprendre à écrire (les structures écrites n'étant qu'une transposition, en début d'apprentissage d'une L2, des structures acquises tout d'abord à l'oral). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont deux types de compétences linguistiques qui sont étroitement dépendantes de l'état de développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral.

Fondements théoriques sous-jacents à l'enseignement/ apprentissage de la communication orale

Si l'on accepte qu'une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer, se pose alors la question du mode d'acquisition de l'habileté à communiquer oralement dans une L2. Une habileté ne peut s'acquérir que par son utilisation. Autrement dit, même si cela pourrait avoir l'air d'un truisme, on apprend à parler en... parlant. Pour développer une habileté, il faut développer une "compétence implicite". Pourquoi? Parce qu'une habileté, qui est un "automatisme", requiert le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. C'est

d'ailleurs ce qui distingue un savoir d'une habileté. Un savoir (comme la connaissance d'une règle de grammaire) relève du conscient et réfère à la mémoire déclarative; une habileté (comme la capacité d'utiliser spontanément des énoncés) relève du non conscient et réfère à la mémoire procédurale. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, un savoir (qui réfère à la mémoire déclarative) ne saurait se transformer en habileté, c'est-à-dire en compétence implicite, non consciente. Le savoir explicite ne peut devenir une compétence implicite: le conscient ne peut se transformer en non conscient. Savoir et habileté sont deux entités distinctes, situées à deux endroits différents dans le cerveau (Paradis 2004). C'est ce qui fait que seule une compétence implicite (et non un savoir explicite) acquise à partir des modèles entendus peut être procéduralisée, devenir "automatique" c'est-à-dire être utilisée de façon non consciente et spontanée, comme c'est le cas pour toute habileté. En début d'apprentissage d'une L2, à partir des modèles linguistiques en-

tendus (fournis par l'enseignant), l'apprenant peut certes imiter ou reproduire relativement correctement les formes langagières entendues. Toutefois, c'est au moment où l'apprenant tente de créer ses propres messages dans la langue qu'il est en train d'apprendre que peuvent se produire des erreurs. L'apprenant peut alors faire référence aux hypothèses implicites qu'il se fait sur le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire supposer, a priori, que la L2 fonctionne à peu près comme sa L1 – d'où les erreurs dues à l'interférence de la L1 et de la L2 – ou bien faire des surgénéralisations des structures déjà apprises. C'est pourquoi la correction de la part de l'enseignant est cruciale, pour que l'apprenant ne continue pas à développer une compétence implicite reposant sur des hypothèses implicites erronées.

Par exemple, à partir d'un modèle linguistique (fourni par l'enseignant), il se peut qu'un élève puisse produire correctement, par imitation ou reproduction, la structure langagière *J'ai 11 ans*, en réponse à la question *Quel âge as-tu?* Toutefois, il n'est pas éton-



Griot in Mali.

nant que, quelques jours plus tard, lorsqu'on lui pose la même question, l'élève répond spontanément *Je suis 11 ans*, sur le calque de sa compétence implicite en L1 ou par surgénéralisation de structures déjà apprises (comme *Je suis content*), alors qu'il se concentre sur le sens en oubliant la forme langagière propre à la L2. Autrement dit, contrairement à ce que l'on croit habituellement, un apprenant de L2 "n'applique" pas consciemment des règles apprises antérieurement, mais utilise, de façon automatique ou non consciente, des énoncés dans lesquels il y a des règles sous-jacentes. Dans la pratique, au moment où il tente de communiquer oralement, l'apprenant de L2 se concentre sur le sens du message qu'il veut transmettre en tentant de le formuler de manière à ce que son interlocuteur puisse effectivement bien le comprendre. C'est pourquoi, au moment où il apprend la langue en salle de classe, l'apprenant doit utiliser, dans des énoncés complets, les formes langagières corrigées par l'enseignant, de manière à ce qu'il arrive, de manière non consciente, à développer une compétence implicite fondées sur des hypothèses correctes concernant le fonctionnement de la L2. C'est alors ce qui constitue son 'interlangue', c'est-à-dire le système linguistique approximatif et provisoire qu'il se fabrique dans sa tête, consistant en un réseau de relations linguistiques, qui se situe quelque part entre la grammaire interne de sa L1 et celle de la L2 à acquérir (Ellis 2002; Selinker 1972).

Trois stratégies d'enseignement de l'oral

Les applications pédagogiques de cette double conception, de la langue et de son acquisition, sont cruciales. En effet, de cette conception découlent trois stratégies d'enseignement de l'oral: la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction).

1. La modélisation

Par modélisation, nous entendons un modèle linguistique fourni par l'enseignant des principaux énoncés *authentiques* (vocabulaire et structures langagières) à faire acquérir par l'apprenant tout d'abord oralement. En faisant commencer toute unité, leçon ou thème pédagogique par la modélisation, nous désirons mettre l'accent, dès le départ, sur le principe d'authenticité de la communication. Par là, nous entendons renforcer cette idée qu'une langue sert avant tout à communiquer des messages personnels et authentiques. Or, le principe d'authenticité signifie qu'une langue que l'on apprend, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaires décontextualisés et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par coeur. Par langue authentique, nous entendons l'utilisation d'*énoncés*, c'est-à-dire de structures langagières significatives, en contexte réel. Qu'est-ce à dire?

Dans le cadre d'une approche thématique, supposons qu'il s'agisse de parler des animaux domestiques. Pour que l'apprenant soit exposé dès le départ à une langue authentique de communication, nous recommandons que l'enseignant fasse référence à sa propre situation. Ainsi, à l'aide de gestes ou même d'une illustration, l'enseignant pourra dire, dans la mesure où cela est vrai: *J'ai un chien. Il s'appelle...* (l'enseignant donne le vrai nom de son chien). Advenant le cas où il n'aurait pas de chien, il parlera alors du chien de son ami ou d'un parent, ou d'un chat, le cas échéant. L'enseignant poursuit en posant la question: *Et toi, est-ce que tu as un chien?* (le cas échéant: *un chat? un oiseau?*) *Comment s'appelle-t-il?*, etc. On notera que le fait d'intégrer tout vocabulaire nouveau dans un énoncé réel (*J'ai un chien. Il s'appelle...*) empêche de faire croire qu'une langue sert avant tout à décrire (*Qu'est-ce que c'est? – C'est...*) plutôt qu'à commu-

niquer. Les mots de vocabulaire dont l'élève a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors fournis sur demande par l'enseignant. Ainsi, un élève qui veut dire qu'il a un lapin à la maison pourra dire: *Moi, j'ai... comment dit-on 'rabbit'?* et l'enseignant dira: *Un lapin*, à la suite de quoi l'élève sera incité à produire l'énoncé complet: *Moi, j'ai un lapin*. Bien entendu, toujours en vertu du principe de l'authenticité, l'enseignant veillera à présenter également et à faire utiliser certaines formes négatives utiles: *Je n'ai pas de chien*.

2. La correction

On ne saurait trop insister sur l'importance de la correction des erreurs de l'apprenant, à l'oral. Il n'est pas suffisant de faire acquérir des formes langagières nouvelles; encore faut-il que ces formes soient le plus conforme possible aux énoncés de la langue cible. Toutefois, deux remarques s'imposent: d'une part, toute correction doit être suivie d'une reproduction ou utilisation par l'apprenant, dans une phrase complète, de la forme correcte (il ne serait pas suffisant d'indiquer qu'il y a une erreur, car il ne s'agirait alors que d'un savoir déclaratif) et, d'autre part, on ne saurait tout corriger: une sélection s'impose, en fonction du degré de difficulté de la forme langagière erronée et des effets négatifs possibles d'un excès de correction chez certains apprenants plus timides. Quoi qu'il en soit, la correction est cruciale, si l'on veut que l'apprenant utilise une langue qui soit la plus correcte possible, et qu'il formule, implicitement ou de manière non consciente, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre.

Dans cette perspective, à l'oral, la correction des erreurs paraît devoir être préférée à l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où cette dernière ne pourrait que contribuer à l'acquisition d'un savoir déclaratif

alors que la correction se situe sur le plan des énoncés et, partant, du développement d'une compétence implicite en L2. En faisant commencer par la grammaire (plutôt que par des énoncés modélisés, puis corrigés), c'est comme s'il fallait s'assurer tout d'abord que l'apprenant ne produira pas d'énoncés erronés de manière à éviter l'erreur à tout prix – ce qui est contraire à cette idée que l'erreur, dans l'apprentissage d'une L2, est inévitable.

3. L'interaction (avec correction)

L'interaction entre enseignant et apprenant ou entre apprenants dans le cadre d'activités de groupes permet de fournir de nombreuses occasions d'utiliser la langue apprise en contexte authentique. Lors d'une activité d'interaction, l'apprenant aura alors tendance à se concentrer sur le message qu'il veut transmettre, ce qui contribuera à rendre de plus en plus "automatiques" (procéduralisés) les structures langagières et les mots de vocabulaire utilisés, c'est-à-dire à développer sa compétence implicite en L2.

En surveillant les productions de l'apprenant lors d'activités interactives, l'enseignant pourra ainsi s'assurer, en proposant les corrections appropriées, que l'apprenant fait, implicitement, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. De plus, peu à peu, les apprenants arriveront à se corriger eux-mêmes mutuellement (Germain et Netten 2004).

Remarque sur la modélisation

Enfin, comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur l'apprentissage préalable de l'oral, il importe de faire remarquer que la stratégie d'enseignement de la modélisation dont il a été question ci-dessus à propos de l'oral vaut également pour la

lecture et pour l'écriture. En effet, en lecture, une certaine modélisation de la part de l'enseignant s'impose pour que l'apprenant saisisse non seulement le sens d'un texte lu mais également la nature des rapports entre son et graphie. Comment l'apprenant pourrait-il savoir, pour reprendre l'exemple donné ci-dessus, que la succession des graphies *o – i – s – e – a – u* se prononce /wazo/ en français, si l'enseignant ne fournit pas tout d'abord un modèle de prononciation de ce mot en contexte?

Il en va de même de l'écriture: pour que l'apprenant sache non seulement quoi écrire mais aussi comment écrire correctement les messages qu'il veut communiquer à un éventuel lecteur, c'est à l'enseignant que revient la tâche importante d'en donner tout d'abord le modèle. Toutefois, il faut savoir que même si l'enseignant donne le modèle des formes écrites, l'apprenant pourra malgré tout produire des énoncés erronés, l'erreur étant un processus inévitable d'acquisition d'une L2. Mais, dans la mesure où les formes erronées ne sont encore que la transposition de formes erronées à l'oral, on peut considérer les erreurs des apprenants, à l'écrit, comme un indice de leurs difficultés à l'oral. Ainsi, l'enseignant pourra certes signaler à l'apprenant ses erreurs à l'écrit mais, même si ces erreurs sont corrigées (à l'écrit), cela ne signifie pas pour autant que la forme correcte aura été véritablement acquise si elle n'a pas d'abord été utilisée correctement à l'oral.

Conclusion

Même s'il paraît aller de soi que la priorité doit être accordée à l'oral pour faire apprendre à communiquer oralement, les rapports étroits entre l'oral, d'une part, et la lecture et l'écriture, d'autre part, ne sont pas toujours pris en compte dans la réalité de la classe de L2. Pourtant, comme nous

avons tenté de le montrer, qu'il s'agisse d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture, priorité doit également être accordée à l'oral, notamment par le biais de la modélisation.

Références

- ELLIS, R. (2002): *Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge – A review of the research*, Studies in Second Language Acquisition, no 24, pp. 223-236.
- GERMAIN, C. / NETTEN, J. (2004): *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*, ALSIC, vol. 7, pp. 55-69. [revue en ligne] <http://alsic.org/>
- PARADIS, M. (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 293 p.
- SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*, IRAL, no 10, pp. 209-231.

Claude Germain

professeur titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues, à l'UQAM (Université du Québec à Montréal), jouit d'une réputation internationale pour ses recherches et ses nombreuses publications en didactique des langues. Il agit en tant que co-chercheur dans le projet de recherche sur le français intensif au Canada.

Joan Netten

professeure honoraire à la Memorial University of Newfoundland, est la directrice du projet de recherche sur le français intensif au Canada. Elle est vice-présidente du Bureau de direction de la *Revue canadienne des langues vivantes* et membre du Comité exécutif de l'Association canadienne *Le français pour l'avenir*. Elle a été nommée membre à vie de l'Ordre du Canada pour sa contribution à l'éducation en français au Canada.

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet
Limoges (F)

Apprentissage de l'oral en langue étrangère: vers une nouvelle approche de la mise en mots

Im Bestreben, den Erwerb der mündlichen Kompetenz zu verbessern, stützt sich die Autorin auf Untersuchungen, die in den letzten zehn Jahren zum sog. "Lexical approach" geführt haben, der in Frankreich weitgehend unbekannt zu sein scheint. Diesen Forschungen zufolge wird Sprache (L 1 wie L 2) nicht in isolierten Wörtern, sondern zunächst in unanalysierten Segmenten, Formeln und Teilsätzen ("chunks") gespeichert und kann bei Bedarf - ohne kognitive Überlastung - abgerufen und zum Grundstock für neue Kombinationen werden. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Praxis einer getrennten Betrachtung von Lexik und Grammatik hinfällig wird und dass im Anfängerstadium das Mündliche Vorrang erhält, wobei das Memorieren von "chunks" natürlich auch auf das Schriftliche übertragen werden kann. Dem kritischen Argument, dass es sich hier um eine Wiederaufnahme des behaviouristischen Ansatzes einer mechanischen Reproduktion von Gelerntem handelt, wird der Gewinn einer grösseren Autonomie der Lerner entgegengehalten. Bestehen bleibt die Frage nach der Beziehung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, zwischen bewussten und unbewussten Erwerbsprozessen, was aber die Möglichkeiten eines effizienteren Sprachunterrichts nicht einengen sollte. (Red.)

On s'accordera à reconnaître que la didactique d'une langue étrangère, quels que soient par ailleurs ses paradigmes fondateurs (approche behavioriste, audio-orale, communicative, etc.), vise en priorité, en matière d'oral, – par-delà la précision, la pertinence de l'énoncé, l'*accuracy* – ce que les Anglo-saxons désignent sous le terme *fluency* et que nous traduirons ici par "élocution fluide". Autrement dit, on vise à mettre en place une compétence spécifique, d'ordre à la fois linguistique et cognitif, permettant une mise en mots fondée sur des processus plus ou moins automatisés et régulés. Il s'agit donc de dépasser ce que nous appellerons l'"insécurité élocutive", marquée par un débit irrégulier, la multiplication des pauses, des bégaiements, des mots d'appui et, le locuteur cherchant ses mots, le recours fréquent au métalinguistique: "Comment dit-on...?". Or, cette insécurité n'est pas l'apanage des seuls apprenants de langue étrangère (LE), elle se rencontre fréquemment chez les locuteurs natifs, y compris adultes, dans des situations de parole monologisées et hypercodées, en particulier dans le cadre des épreuves orales d'examen. Sur la base de ce rapprochement, et en nous appuyant sur la réflexion menée sur l'apprentissage de l'*elocutio* dans l'exposé oral en français L1 (Chanfrault, 2005b), nous nous proposons ici de délimiter les grands axes de la problématique didactique liée à la mise en mots et de soulever un certain nombre de questions en direction de l'apprentissage de l'oral en langue étrangère.

1. Une problématique spécifique

On considérera ici que la mise en mots, dans sa modalité orale, revient à produire dans l'instant – ce qui en fait sa spécificité – un énoncé qui, s'inscrivant dans les cadres de la langue (cible), organise les mots dans un agencement pertinent, conforme aux structures de cette langue, en les déployant selon l'ordre linéaire, séquentiel, de la chaîne parlée. Ce qui suppose, pour le locuteur, d'articuler un nombre très important de données d'ordre lexical, syntaxique, morphologique, phonétique, prosodique, mais aussi discursif et pragmatique. Pour les lycéens, qui possèdent une maîtrise fonctionnelle de leur langue dans les conversations ordinaires et s'appuient en outre sur un canevas écrit, la question concerne en priorité les niveaux pragmatiques et discursifs, et leurs incidences linguistiques. En revanche, dans le cas de la LE, tous les niveaux étant directement concernés, la question s'avère beaucoup plus complexe. Mais, dans les deux cas, le modèle de référence reste le fonctionnement – naturel – de la mise en mots dans les conversations courantes. Dans ce cadre, invente-t-on ses énoncés au fur et à mesure qu'on les prononce? Et, dans l'affirmative, comment s'effectue en amont la programmation? Ou bien opère-t-on une projection-combinaison de données paradigmatiques, en particulier lexicales et grammaticales, sur l'axe syntagmatique, linéaire, de l'oral? Plus largement, les avancées de la recherche, dans le domaine cognitif, permettent-elles d'éclairer la "boîte noire" de la mise en mots? Si, au plan didactique, la question porte clairement sur une compétence

spécifique, elle soulève néanmoins le problème des savoirs linguistiques et de leur articulation sur des savoir-faire. Dans ce cadre, le choix des démarches est alors directement fonction de la théorie retenue pour la formation des énoncés.

2. Une théorie linguistique et cognitive pour la mise en mots

À la fin des années 60, les travaux de Chomsky (1969), qui situaient la dynamique génératrice des énoncés dans la maîtrise des règles syntaxiques, avaient apporté une première réponse à la question. Dans ce cadre, on considérait que le locuteur, possédant la grammaire, peut produire l'infini des phrases possibles dans la langue considérée, postulat qui venait conforter les vieilles traditions de l'apprentissage des langues fondées sur le primat de la syntaxe sur le lexique. Or, dans les années 80, il y a une vingtaine d'années déjà, les travaux de Pawley et Syder (1983) sont venus remettre en cause ce postulat, et, incidemment, les orientations didactiques qu'il venait confirmer. En effet, posant la fluidité d'élocution des locuteurs natifs comme une énigme linguistique, ces derniers montrent qu'on n'invente pas les énoncés *ex nihilo*, pas plus qu'on ne les forme à partir d'un assemblage maîtrisé consciemment, fondé sur les structures syntaxiques. La formation des énoncés serait en fait liée au fonctionnement cognitif, et en particulier aux limitations induites par la capacité de la mémoire de travail, qui réduit singulièrement les possibilités de construire à l'avance, tout en continuant à parler, les énoncés avant de les prononcer. En effet, alors même que l'empan de la mémoire de travail se limite, au plus, à une dizaine de mots, les locuteurs produisent, dans les conversations courantes, des énoncés qui non seulement excèdent ces limites, mais s'organisent dans des structures "phrastiques"

complexes, actualisées dans une parole fluide, sans pauses liées à des hésitations. Pour rendre compte du phénomène, Pawley et Syder (1983: 208) avancent ainsi que la présence de séquences fluides, dans les conversations, est en fait à imputer à la très haute fréquence, dans ces séquences, de phrases toutes faites, de formules, de segments préconstruits. Se présentant déjà structurés, et nécessitant donc peu de mise en forme, ces éléments permettent alors au locuteur de construire, sans surcharge cognitive, en les développant ou en les combinant, des énoncés longs. Pawley et Syder considèrent, sur ces bases, que les phrases et segments mémorisés représentent à la fois les modules élémentaires d'assemblage de toute parole fluide et des modèles de construction pour la formation d'un grand nombre de nouveaux énoncés. Autrement dit, on mémorise la langue non pas sous forme de mots isolés, stockés dans des listes comme dans un dictionnaire, mais sous forme de segments (*chunks*), de mots déjà contextualisés dans des expressions figées ou semi-figées. Phénomène que Pawley et Syder traduisent en chiffres: un anglophone adulte posséderait ainsi en mémoire un stock de seulement quelques milliers de mots isolés, contre quelques centaines de milliers de segments préconstruits (210 et 213).

3. Des implications didactiques

Si cette théorie n'a pas été élaborée à des fins didactiques, on peut néanmoins percevoir tout ce qu'on peut en tirer pour les apprentissages, tant en L1 qu'en LE. Mettant l'accent sur les processus mémoriels (acquisition, stockage) et l'activité cognitive (sélection et exploitation des segments), elle vient remettre en cause bien des approches didactiques, en particulier en LE. En effet, elle pose la question de la relation entre les acquisitions "naturelles" sur le long terme – cor-

respondant, chez le locuteur natif, à l'élaboration du stock de segments préconstruits – d'une part, et l'efficacité des dispositifs d'étayage propres à l'apprentissage d'une LE, nécessairement limités dans le temps, d'autre part. Elle remet en cause la vieille approche qui distingue apprentissages lexicaux et grammaticaux pour les articuler ensuite dans la pratique de la langue. Elle soulève la question du rapport entre les savoirs sur la langue-système et des savoir-faire préconscients, et en particulier du rôle de la mémoire dans les processus de mise en mots. Enfin, elle amène à s'interroger sur les opérations cognitives qui président à la mise en mots, par-delà la distinction oral/écrit.

Au terme d'un cheminement d'une dizaine d'années¹, cette théorie fonde actuellement le courant de l'"approche lexicale", fédérée autour du didacticien britannique M. Lewis (1993, 1997) et qui, destinée originellement à l'apprentissage de l'anglais LE, se développe maintenant, parallèlement, dans le cadre de l'anglais L1. Nous nous contenterons ici de reprendre les grands axes qui fondent ce courant². Son principe fondateur repose sur la reprise de la théorie des segments, étendue de l'oral à l'écrit³, dans une didactique globale de la langue, qui ne s'attache plus en priorité aux savoirs portant sur la langue-système, et en particulier à la grammaire, mais qui, s'inscrivant résolument dans le discours, et donc les contextes, met l'accent sur le lexique, dans une approche syntagmatique qui intègre les segments préconstruits⁴. Dans ce cadre, qui privilégie l'oral, et qui réhabilite la voix du maître dans la classe, il s'agit de faire porter l'attention sur les processus de segmentation des énoncés, à partir des données prosodiques, et d'isoler des éléments préconstruits (formules stéréotypées, collocations figées ou semi-figées) à mémoriser en référence à un contexte précis de communication. En termes de progression, la démarche, organisée à partir

des catégories linguistiques, s'attache d'abord au verbe (envisagé non plus sur les bases de la conjugaison, mais dans une approche qui décline conjointement le lexical, le syntaxique et le sémantique), pour aborder ensuite le nom, l'adjectif, l'adverbe. Dans ce parcours, qui privilégie les activités de réception sur celles de production, et qui intègre des démarches réflexives sur la langue, c'est le lexique, posé comme pierre angulaire, qui permet alors de fédérer les différents niveaux: discursif, rhétorique, morphosyntaxique mais aussi, à l'oral, phonique, rythmique, prosodique. En fait, si l'"approche lexicale" se fonde sur Pawley et Syder (1983) et privilégie l'oral sur l'écrit, elle demeure un cadre général pour une didactique globale de la LE, sans se centrer sur la seule mise en mots. C'est donc vers les développements de cette approche britannique qu'il faut nous tourner pour trouver une problématisation didactique plus poussée. En effet, à notre connaissance, les didacticiens du champ francophone ne se sont pas saisis de la théorie de Pawley et Syder. Les Canadiens Germain et Netten (2004a et b), qui proposent, au travers de la grille d'évaluation "Praisance" articulant la précision (*accuracy*) et l'aisance communicative (*fluency*), une réflexion et des démarches très intéressantes sur l'apprentissage de la LE, mentionnent bien la référence à Pawley et Syder (1983), au détour d'une remarque sur l'articulation des énoncés (p.5); mais, d'une part centrant la réflexion sur le discursif, d'autre part se référant à M. Paradis (2004)⁵ pour aborder, en termes cognitifs, l'articulation entre les mémoires déclarative et procédurale, ils ne développent pas précisément la question spécifique de la mise en mots à l'oral. C'est donc à Mac Kenzie (2000a et b), didacticien de l'anglais LE, qu'il faut, sur ce point, emprunter des orientations didactiques⁶. Convoquant la littérature dans la problématique, ce



Raccontastorie in erba.

dernier souligne que l'acquisition des segments préconstruits s'opère actuellement non seulement par le biais de l'oral, mais aussi par celui de l'écrit. Ouvrant la réflexion à la littérature comme banque de données d'expressions ritualisées (formules stéréotypées, collocations figées et semi-figées, structures contraintes), d'éléments préconstruits donc, mais aussi déconstruits par l'écriture littéraire, Mac Kenzie opère un détour par la poésie orale, l'oralité et les techniques d'improvisation des conteurs et des bardes, pour mettre en place un dispositif d'apprentissage de la mise en mots à l'oral (transférable à l'écrit). Dans ce contexte, qui s'articule sur les acquisitions culturelles, la littérature sert alors de vecteur à l'apprentissage de formules liées à des contextes précis, mais aussi de structures de type "têtes de phrases", incises, collocations, constructions verbales, etc., à haut potentiel génératif, permettant, à partir de la mémorisation, d'opérer une mise en mots qui, à la fois, reproduit ces segments, et les déconstruit en les transformant et les combinant, faisant alors émerger, dans une appro-

che réflexive, les possibles de la langue. Démarche que nous avons transférée pour les lycéens, avec des ajustements en référence au modèle scolaire de la critique littéraire, et dans la relation avec l'*elocutio* de la rhétorique, dans le cadre de l'apprentissage de l'oral en vue du Bac (Chanfrault, 2005).

Des tensions à résoudre?

Les orientations didactiques fondées sur la théorie de Pawley et Syder (1983) constituent ainsi des avancées intéressantes, d'une part dans la perspective globale des apprentissages en langue, en substituant au primat traditionnel de la grammaire, présent tant en L1 qu'en LE et peu efficace, une approche lexico-syntagmatique, d'autre part, dans le cadre de la mise en mots à l'oral, en activant les processus de mémorisation, et sur cette base, de combinaison des segments. Pour autant, elles restent inscrites dans des tensions.

En effet, elles semblent reprendre, pour la LE, en les actualisant, les

vieilles démarches empiriques tant décriées, fondées sur la reproduction mécanique des expressions idiomatiques. De même, en L1, pour les lycéens, l'approche proposée (Chanfrault, 2005) semble réactiver, à partir de l'«approche lexicale», l'apprentissage de l'*elocutio*, fondée sur les *formulae* de la rhétorique enseignée par les Jésuites. Or, ce qui distingue les nouvelles orientations des approches traditionnelles concerne, dans les deux cas, le déplacement en direction de l'autonomie de l'élève et, sur cette base, l'exploitation active – raisonnée – du potentiel génératif des segments préconstruits.

Et c'est bien là que se produit la tension entre d'un côté le modèle fondateur de Pawley et Syder (1983), conçu, comme on l'a vu, en marge des préoccupations didactiques, et de l'autre, sa transposition dans des dispositifs d'apprentissage. De fait, ce modèle, fondé sur l'observation des énoncés et l'extraction des segments, désigne une règle de mise en mots, mais s'en tient, pour la mémorisation et son exploitation, à une hypothèse quant aux fonctionnements cognitifs, renvoyant ces derniers dans la sphère de l'inconscient. Dans ce cadre, les didacticiens misent sur les mécanismes – non éclairés – de mémorisation pour la constitution du stock de segments, et s'appuient sur des démarches réflexives, donc conscientes, venant compenser, dans l'apprentissage de la LE, l'acquisition à long terme du locuteur natif, fondée, quant à elle, sur des processus inconscients. Ils procèdent de même pour les démarches réflexives de déconstruction, qui se substituent ici aux processus cognitifs inconscients de mobilisation et d'exploitation des segments tels qu'ils s'effectuent de manière naturelle. Dans ce contexte, seul Mac Kenzie (2000a et b), qui joue sur l'oralité des formules pour la mémorisation et qui s'appuie sur des techniques d'improvisation orale pour la mise en mots, parvient à construire un dispositif qui

tente de reproduire, dans la parole en acte, des démarches raisonnées, visant l'automatisation, qui pourraient être proches de celles, préconscientes, de la mise en mots. Mais s'il parvient ainsi à résoudre la tension désignée plus haut, il ne règle pas pour autant la question de l'articulation entre les savoirs déclaratifs et procéduraux, qui activent, à partir de la mémoire, deux zones différentes du cerveau non connectées (Paradis, 2004, cité par Germain et Netten, 2004b).

Ceci posé, il reste, qu'en l'état actuel des recherches, l'approche par les segments préconstruits constitue, pour l'apprentissage de l'oral en LE, et par extension en L1, une ouverture très prometteuse.

Notes

¹ Cheminement explicité dans Chanfrault, 2005a.

² Pour une approche plus détaillée, voir Chanfrault, 2005 a et b.

³ Extension fondée ici sur une hypothèse: l'opération de mise en mots serait la même, la distinction portant, pour l'écrit, sur le facteur temps et la possibilité de réviser l'énoncé produit.

⁴ Cohérent avec ses options théoriques, Lewis (1993, 1997) résume sa démarche dans une formule: «La langue ne procède pas d'une grammaire lexicalisée, mais d'un lexique grammaticalisé».

⁵ M. Paradis, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing, 2004, cité par Germain et Netten (art.cit.).

⁶ Notre réflexion doit ici beaucoup à ces deux articles.

Bibliographie

- CHANFRAULT-DUCHET, M.F. (2005a): *Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français*, in: CALAQUE, E. / DAVID, J.: *Didactique du lexique*, Bruxelles, de Boeck, p.103-114.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2005b): *Pour une didactique globale de l'oral: l'apprentissage de l'elocutio dans l'exposé scolaire*, in: HALTE, J.-F./ RISPAIL, M.: *L'oral dans la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 35-46.
- CHOMSKY, N. (1969) [1959]: *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.
- GERMAIN, C. / NETTEN, J. (2004a): *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*, Alsic 7, p. 55-69 (publication électronique: www.alsic.org).

GERMAIN, C. / NETTEN, J. (2004b): *La précision et l'aisance en FLE/FL2: définitions, types et implications pédagogiques* (publication électronique: www.mmecarr.ca).

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997): *Implementing The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

Mac KENZIE, I. (2000a): *Institutionalized Utterances, Literature and Language Teaching*, Language and Literature 9-1, p. 61-78.

Mac KENZIE, I. (2000b): *Improvisation, Creativity, and Formulaic Language*, The journal of Aesthetics and Art Criticism, 58-2, p. 173-179.

PAWLEY, A. / SYDER, F.H. (1983): *Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency*, in: RICHARDS, J.C. / SCHMIDT, R.W. (ed.), *Language and Communication*, London, Longman, p. 191-226.

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet

maitre de conférences en Sciences du langage à l'IUFM et à l'Université de Limoges, est spécialiste de la didactique du français. Parmi ses articles consacrés à l'oral, on retiendra «Restaurer l'oralité en classe de français» (in B. Maurer éd., 2003) et «Oralité des textes littéraires et oraliture au lycée», à paraître dans les Publications de l'université de Strasbourg.

Tips

Make sure that students have enough space and time in the lessons to talk in groups and pairs. This takes the spotlight off the individual and allows students to gain confidence in their ability to talk and be understood in the foreign language. It is important to remember that oral skills can be practised whatever activity the students are engaged in, be it discussing a grammar rule or exercises, correcting homework, or discussing text, and not just in a section of the lesson entitled oral practice.

Itziar Idiazabal
Vitoria-Gasteiz (E)

Le débat oral en basque et son enseignement¹

The author examines, in the historical context of Basque/Spanish diglossia, ways in which schools may contribute to improving the mastery of the Basque language as spoken in family settings. Oral skills could be taught explicitly at school with a focus on the genre of 'debate'. With the aim of suggesting didactic pathways for the observation and evaluation of classroom debates in Basque, she highlights various aspects of the genre and its teaching, such as the importance of the dialogic dimension; difficulties and inhibitions of students; formulaic language to overcome these difficulties and to mitigate interventions; the importance of silence; the role of discourse markers and other specific features of oral communication which raise the question of which norms to promote in such debates. She illustrates these aspects with debates among children, beginners or trained debaters, comparing them with productions by adults. In the last part, the author presents a phase model of debates, comprising the phases tension, condition, and resolution, which integrates the features of oral skills and the discourse components of argumentation, which promises to open up interesting didactic avenues. (Ed.)

Jusqu'à la fin du 20^e siècle, à l'exception d'une littérature lyrique et narrative réduite et de textes religieux qui ont été produits depuis le 16^e siècle, la langue basque a essentiellement survécu dans des usages oraux. Après les changements politiques des années 70 et 80, une dynamique populaire et institutionnelle de normalisation de la langue basque a permis un développement assez remarquable de la langue écrite, surtout dans les domaines de l'éducation, de l'administration et des médias. Les usages oraux se sont eux aussi développés, dans les mêmes domaines, mais le commerce et le monde du travail continuent toutefois à fonctionner en espagnol.¹

Ces conquêtes sont néanmoins insuffisantes. La société bascophile attend de l'école basque – bilingue – qu'elle développe davantage l'enseignement oral et écrit et qu'elle améliore les connaissances des élèves non seulement au niveau formel mais aussi pour ce qui concerne les formes colloquiales de la langue. Il faut en effet savoir qu'une grande proportion des bascophones sont des *néobascophones* qui ont appris la langue à l'école et se débrouillent avec beaucoup plus d'aisance en espagnol. Par conséquent, le risque pour la langue basque de devenir une langue artificielle, trop liée à l'école, est évident.

Comment faire? Nous n'allons pas ici proposer de mesures de politique linguistique, même si elles sont toujours nécessaires, mais nous intéresser à la manière dont l'école contribue à ces objectifs à travers l'enseignement de l'oral – du débat en particulier, qui est, parmi des activités orales diverses, un des genres les plus recommandés et, semble-t-il, les plus pratiqués (Larringan, 2002). Nous examinerons différents aspects du débat en les il-

lustrant par nos analyses de débats d'enfants, débutants ou entraînés, et en les comparant à quelques productions d'adultes (politiciens, enseignants, journalistes...) participant à des débats à la radio et à la télévision, dans le but de proposer quelques idées pédagogiques pour l'observation et l'évaluation de la pratique du débat – en basque – à l'école.

1. Les enjeux de l'interlocution dans le débat

Le débat exige une activité verbale directe: il faut oser et prendre la parole. Avoir une "place" (parfois un micro?) constitue par conséquent la première condition pour interagir dans un débat. Il s'agit de parler *avec* et non seulement *sur* quelque chose. Dans les débats peu régulés proposés par l'enseignant sur un sujet donné (voyage de fin de cours par exemple), le fait de participer représente ainsi un pas déterminant dans un contexte où des problèmes psychologiques et cognitifs, ajoutés au manque de pratique, peuvent rendre très difficile le pari de prendre la parole en public. Contrôler sa peur, surmonter son "insécurité élocutive" (Chanfrault-Duchet, 2005), constitue ainsi un enjeu majeur de la didactique de l'oral.

Dans les débats, toutefois, comme dans n'importe quel genre textuel, existent des rituels verbaux et non verbaux bien définis – allant de la gestion de l'espace, des gestes et des mouvements du corps à l'usage de formules langagières diverses – qui nous aident à surmonter ces obstacles.

Tout ce qui relève de l'apprentissage de tels rituels s'avère dès lors crucial. Par exemple, entraîner les élèves aux tâches du modérateur (présentation du

thème et des partenaires; gestion des tours de parole; etc.) – au moyen de séquences didactiques par exemple (Dolz & Schneuwly 1998) – permet de leur fournir des outils discursifs utiles pour surmonter ces difficultés associées à la peur de se montrer en public. Il en va de même pour des formules métadiscursives du type “*Je suis/ne suis pas d'accord avec X*”, “*Je veux revenir à ce que vient de dire X*”, “*Ce qu'a dit X est vrai, mais j'ajouterais...*”, etc. Or, nous avons pu constater que de telles formules sont bien utilisées par des enfants qui ont reçu un enseignement spécifique, même s'ils maîtrisent la langue avec difficulté (Garro & Idiazabal, 2005). Nous avons en effet comparé des débats produits par des enfants de langue maternelle basque, débutants dans le débat régulé, et par des enfants pour lesquels le basque est langue seconde mais qui, malgré une maîtrise de la langue limitée, ont l'habitude de participer régulièrement à des débats organisés en classe. Le tableau 1 ci-après fait apparaître des façons très différentes de “faire appel à l'autre” dans ces deux populations: les enfants avec basque L2 utilisent des formes plus polies que ceux de basque L1; ils se servent beaucoup plus souvent de la première personne du pluriel (colonne 2) pour s'appuyer sur le groupe et donner plus de valeur à leur point de vue; ils se réfèrent aux interlocuteurs en utilisant la troisième personne et différents *verba dicendi*, exploitant ainsi un répertoire de formules métadiscursives qui assurent un déroulement du débat plus fluide, mieux structuré, que chez les enfants maîtrisant bien le code (basque L1) mais ne disposant pas des outils discursifs spécifiques (colonne 3); ces derniers, dans la mesure où ils n'ont pas la pratique du genre *débat*, utilisent à l'inverse un langage direct (colonne 1), plus proche de la conversation que du caractère formel du débat.

Tableau 1. Manières de se référer à l'autre. Débat L2 et débat L1

	Deuxième personne. Style direct	Première personne pluriel	Troisième personne + formule métadiscursive
Débat L2	3	50	20
Débat L1	21	8	4

2. La longueur des interventions

S'il est important, et difficile parfois, de prendre la parole, il est plus difficile encore de la conserver et d'étoffer son discours. Nous avons effectué une comparaison quantitative des interventions d'enfants (débutants et entraînés) et d'adultes (Idiazabal & Larrigan, 2002). Comme on le voit dans le tableau 2, la différence est énorme. Les enfants, en général, produisent des interventions courtes, de moins de 20 mots. On remarquera que les enfants “L2” allongent un peu plus leurs interventions que les enfants de L1, certainement pour les raisons que nous venons d'évoquer dans le point précédent. Néanmoins, les enfants semblent presque incapables de produire des interventions qui excèdent les 50 mots, tandis que, chez les adultes, les interventions de plus de 100 mots sont les deuxièmes plus habituelles. Ainsi, ce semble bien être ici la maîtrise des outils discursifs de type argumentatif (savoir justifier, modaliser, reformuler, apporter des exemples, etc.) qui permet d'enrichir les prises de parole. Et les interventions plus longues apparaissent en même temps plus polies, moins menaçantes, que les interventions courtes, de type question-reponse, qui sont la règle chez les enfants – chez ceux qui débutent dans la pratique du débat en particulier.

Tableau 2. Longueur des interventions par nombre de mots

	<20 mots	20-50 mots	50-100 mots	>100 mots	Total interv.	Total mots
“Le portable” (L1)	175 (71,1%)	69 (27,9%)	3 (1,2%)	0	247	3627
“Parler en basque” (L2)	59 (61,5%)	36 (37,5%)	1 (1%)	0	96	2020
“Education sexuelle” (Adultes)	29 (44%)	12 (17,7%)	11 (16,2%)	16 (23,5%)	68	7439

3. Les silences sont aussi importants

Le fait qu'un élève reste silencieux pendant une activité orale peut signifier différentes choses: ça peut être par timidité, par difficulté à prendre la parole, par méconnaissance des outils discursifs, des formules d'intervention, qui devraient précisément l'aider à surmonter ces difficultés. Mais il peut aussi s'agir d'un silence “positif”, qui constitue un moment d'écoute nécessaire pour participer ensuite de manière pertinente. C'est pourquoi le silence doit aussi être considéré comme de la pensée, comme du discours, de l'autre (Dolz *et al.* 2004), qu'il faut intégrer dans son propre discours. Ainsi, la maîtrise du silence – de soi-même et des autres – est aussi quelque chose à apprendre, à gérer.

4. Les marqueurs d'interlocution et la situation diglossique de la langue basque

L'analyse conversationnelle a clairement montré la valeur des marqueurs ou régulateurs divers (Roulet *et al.* 2001). En basque, nous observons un usage habituel de particules telles que *ba, baina, bueno, bon, bale, eh, zea, eske*, etc. Mais ces éléments ont une très mauvaise réputation dans la grammaire scolaire et normative. On les appelle “muletillas”, tics, des mots inu-

tiles. Le bon orateur doit les éliminer. En basque, d'ailleurs, ils sont souvent empruntés au castillan ou au français. Il y a, donc, une double raison pour les bannir de la scène scolaire. Et pourtant, on sait bien que, sans eux, on pourrait à peine prendre la parole!

Outre ces marqueurs d'interlocution, l'oral contient également d'autres traits spécifiques qui l'éloignent de la norme écrite. Les phrases inachevées, les accords "ratés", les répétitions, les bégalements même... ne peuvent cependant pas être éliminés si l'on ne veut pas produire un oral "appris par cœur", comme celui des dialogues des mauvais films...

Les exigences formelles de l'écrit ne doivent donc pas être appliquées à l'oral. Et pourtant, il s'agit d'une tendance assez courante chez les enseignants du basque, vraisemblablement en raison de la mauvaise conscience qui accompagne généralement le locuteur basque... La situation diglossique de la région et la méconnaissance du fonctionnement de l'oral peuvent expliquer ces attitudes.

5. Un modèle de séquence pour l'oral?

Nous avons proposé – dans Idiazabal & Larringan 2005 – un modèle de structure périodique pour le débat, basé sur Luzzati 1985, qui intègre les traits conversationnels de l'oral ainsi que les composants discursifs argumentatifs du débat. Cette structure constitue une unité minimale, dépassant la phrase, et nous semble particulièrement utile pour la didactique du débat, dans la mesure où elle permet d'identifier assez facilement les éléments fondamentaux des interventions typiques de ce genre et, par conséquent, de faciliter une intervention pédagogique spécifique. Les trois parties ou phases sémantiques de cette structure sont la *tension*, la *condition* et la *résolution*. Ces parties sont entourées, précédées ou suivies, des "ap-

puis de discours": éléments grammaticaux "articulateurs" (*si, alors, parce que, puis, quand...*) ou non grammaticaux ("phatiques", tels *ben, bon, quoi, hein...*, très importants à l'oral). La *tension* fait référence au thème, le sujet dont on parle dans une intervention donnée. Elle est très souvent absente dans les productions des enfants, tandis que chez les adultes il ne manque jamais une référence plus ou moins explicite qui constitue l'élément d'ancrage de l'argumentation. La *condition* intègre la partie causale, justificative ou finale, ainsi que de négociation de l'argumentation. La *résolution* correspond à la phase conclusive des textes argumentatifs. Cette structure à trois phases n'est toutefois pas une unité prescriptive, rigide. L'ordre des phases peut varier. On peut commencer par la tension, par la résolution ou par la condition. Et chaque partie peut adopter des formes et développements très diversifiés.

Nous avons souligné dans le texte susmentionné (Idiazabal & Larringan, 2005) que la tension (ou thématization) pose d'importants problèmes aux élèves débutants. En effet, verbaliser le thème peut se faire de diverses manières (la forme anaphorique neutre *ça* représentant certainement la forme la plus rudimentaire). Mais si on veut reformuler ce qui vient d'être dit par soi-même ou par un autre, si on veut donner un exemple, faire une citation, utiliser le discours rapporté, et le faire da façon polie, la tâche devient sensiblement plus complexe et il n'est pas sûr que tous les écoliers sachent comment le faire.

Nous proposons donc ce modèle périodique en tant que référence structurale minimale, utile autant pour évaluer que pour organiser les développements didactiques ultérieurs.

Dans le débat, ainsi, il nous semble important d'aider les élèves à participer de façon satisfaisante, à gérer les silences, mais de les aider aussi pour que, sans peur d'utiliser des formes propres à l'oral, ils puissent dévelop-

per des interventions assez longues et complètes, contenant l'information pertinente en la reliant à ce qui précède ou ce qui suit. Et, naturellement, cela est utile soit en basque L1, soit en basque L2, ou en n'importe quelle langue.

Notes

¹ Les recherches mentionnées dans cet article ont été réalisées grâce aux projets de recherche 9/UPV 00033.130-13614/2001 et BFF2003-05196 du Ministère espagnol d'Éducation et Science.

² En France, en l'absence d'une politique linguistique comparable, la vitalité de la langue basque baisse de manière alarmante.

Références bibliographiques

- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2005): *Pour une didactique globale de l'oral: l'apprentissage de l'élocutio dans l'exposé scolaire*, in: J.-F. HALTÉ / M. RISPAIL (Eds), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan, p. 35-46.
- DOLZ, J. / SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels publics*. Paris, ESF.
- DOLZ, J. / REY, N. / SURIAN, M. (2004): *Le débat: un dialogue avec la pensée de l'autre. Le français aujourd'hui*, 146, p. 5-15.
- GARRO, E. / IDIAZABAL, I. (2005): *Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika*. Ikastaria 14, p. 25-35.
- IDIAZABAL, I. / LARRINGAN, L.M. (2002): *Las estrategias de imagen en los debates. Una insuficiencia pragmático-discursiva de alumnos no entrenados*. Actas del congreso de AESLA 2002, Jaen.
- IDIAZABAL, I. / LARRINGAN, L.M. (2005): *A propos de la structure périodique des énoncés oraux. Un outil pour la didactique des débats scolaires*, in: J.-F. HALTÉ / M. RISPAIL (Eds): *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan, p. 91-104.
- LARRINGAN, L. M. (2002): *Debate con jóvenes: situación, tema y tarea*. Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura, 29, p. 21-30.
- LUZZATI, D. (1985): *Analyse périodique du discours*. Langue Française, 65, p. 62-73.
- ROULET, E. / FILLIETTAZ, L. / GROBET, A. (2001): *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang.

Itziar Idiazabal

est professeur en Philologie basque à l'Université du Pays basque (Département de Linguistique et Études basques). Elle travaille en Psycholinguistique et Enseignement du basque, ainsi que sur la Diversité linguistique.

Joaquim Dolz
Genève

Les genres textuels dans l'enseignement du français langue seconde: un chantier ouvert

Dieser Beitrag, der auf dem Gespräch mit einer Französischlehrerin in Spanien fusst, widmet sich der Frage nach dem Platz der Textsorten im L2-Unterricht. Der Autor beleuchtet die Möglichkeiten und Schwierigkeiten eines solchen Unterrichts in der Sekundarstufe I. Im Mittelpunkt seines Interesses stehen vor allem der Platz, der der Vielfalt von Texten eingeräumt wird sowie die Auswirkungen, die eine Beachtung - oder Nicht-Beachtung - der Merkmale verschiedener Textarten für Lehren und Lernen haben kann. Dabei wird die Hypothese formuliert, dass eine Präsentation textlicher Vielfalt sehr wohl zum traditionellen Fremdsprachenunterricht gehört. Jedoch bedeute dies nicht gleichzeitig auch eine spezifischere Arbeit an den sprachlichen Merkmalen der behandelten Texte. Anders und kritischer ausgedrückt: die Kenntnisse der Lehrer über Textsorten und deren Betrachtung im Unterricht scheinen dem Autor oft noch viel zu intuitiv. Zudem qualifiziert er das didaktische Instrumentarium, mit dem versucht wird, die Charakteristika von Textsorten in den Griff zu bekommen, bisher als ziemlich begrenzt. (Red.)

Cette contribution, basée sur un entretien réalisé avec une enseignante de français langue étrangère en Espagne, permet de développer une réflexion sur la place des genres textuels dans l'enseignement d'une L2. Elle met en évidence les possibilités et les difficultés d'un tel enseignement au secondaire obligatoire.

Contexte et conditions particulières du travail en français langue seconde

María est une enseignante expérimentée de français langue seconde. Elle travaille depuis 15 ans dans une petite ville espagnole à 30 km de la Méditerranée. María partage sa fonction de professeur de français avec de nombreuses activités en équipe dans les classes d'accueil pour les élèves migrants.

L'année scolaire vient de finir et, dans ce contexte, je lui propose un entretien pour faire le bilan de son travail avec les élèves de la première année du secondaire. Il s'agit d'un groupe d'élèves de 12-13 ans, débutants en français, qui font partie d'une minorité d'élèves du centre qui a choisi le français comme discipline optionnelle. Cette année qui vient de finir a été une année difficile pour María: "Même si cette année mes élèves ont bien progressé en français, le travail a été dur. Au secondaire, la discipline et la motivation sont toujours compliquées. Le niveau des élèves dans notre établissement est très hétérogène. Il n'est pas facile de trouver une stratégie pour les mobiliser collectivement. Mais, cette année, je pense avoir

trouvé quelques situations dans lesquelles ils ont bien travaillé".

L'enseignement du français en Espagne, principale langue étrangère au secondaire jusque dans les années 70, disposant d'une longue tradition d'enseignement, est aujourd'hui en perte de vitesse. Que s'est-il passé? María évoque trois raisons. "La première est la concurrence de l'anglais." En Espagne, comme partout dans le monde, l'anglais est doté d'un statut utilitaire et symbolique qui le rend imbattable dans la compétition sociolinguistique avec les autres langues véhiculaires de projection internationale. Le marché des langues à l'école ne fait que refléter cette situation. "La deuxième raison concerne l'absence d'une politique officielle de promotion du français à l'école." Selon María, étant donné les ressources existantes et les facilités d'accès à la culture francophone, il aurait été possible de maintenir et même de développer davantage l'enseignement de cette langue. Enfin, María évoque "une possible diminution du coefficient de sympathie dont cette langue disposait dans le passé".

Quelles sont alors, aujourd'hui, les raisons de choisir le français? "Le choix du français comme deuxième langue est devenu très rare. En fait, la majorité de mes élèves l'ont choisi comme matière optionnelle. Mais là, le français apparaît en concurrence avec d'autres matières très attractives comme le théâtre ou l'informatique." Pour María, les élèves qui choisissent cette langue y sont encouragés par leurs parents et associent leur choix à des représentations esthétiques et culturelles positives: "Ce sont ceux qui

aiment les langues et qui disent aimer le français”. Certains le font aussi influencés par des contacts occasionnels ou familiaux avec la France, ou parce qu’ils sont conscients des perspectives professionnelles que ce choix leur ouvre (“la présence de nombreux touristes francophones dans la région.”). María ne cache pas que la proximité linguistique entre le français et les deux langues premières des élèves, catalan et espagnol, peut également, pour certains, jouer un rôle.

“En tant que discipline optionnelle, les élèves consacrent seulement deux périodes d’une heure par semaine au français, ce qui ne laisse pas beaucoup de possibilités pour un travail plus conséquent. Nous essayons pourtant de coordonner cet enseignement avec celui des trois autres langues du centre, catalan, espagnol et anglais”. María a par ailleurs des responsabilités dans la classe d’accueil pour les élèves migrants et elle cherche à coordonner cette double activité. “Parfois certains élèves d’origine marocaine disposent d’une base de connaissances orales en français que j’essaie de développer et de mettre en valeur devant les autres. Mais c’est plutôt rare, ils viennent de régions de montagne et de milieux très modestes. Leur langue première familiale est le berbère ou l’arabe. Souvent les nouveaux arrivés n’ont jamais été scolarisés”.

Le contexte et les conditions de travail scolaire, le statut sociolinguistique du français et surtout les représentations que la société accorde à cette langue sont clairement pris en considération par l’enseignante dans son travail (Dabène 1994, Coste 1986). Bien qu’elle souligne la difficulté d’enseigner une langue dans de telles conditions, María ne s’arrête pas seulement à ces contraintes: elle cherche tout au long de l’entretien à présenter une vision holistique des apprentissages langagiers des élèves, au-delà de l’enseignement d’une langue seconde. Les données sociolinguistiques issues

de la situation des apprenants sont bien connues. La proximité linguistique entre les langues étudiées ainsi que la manière d’aborder chacune des langues enseignées dans l’établissement sont mises en perspective en montrant les possibilités d’un réinvestissement dans les situations d’enseignement/apprentissage du français.

La diversité textuelle

A la question très générale des activités scolaires qui donnent un meilleur résultat avec les élèves débutants, María répond immédiatement qu’il faut “diversifier les situations de communication et proposer des activités avec du sens qui mobilisent l’ensemble de la classe”.

Quelles sont ces situations? A l’oral, María dispose d’une série de consignes et d’un matériel de travail lui permettant d’initier les élèves à différents genres conversationnels. Il s’agit d’enregistrements de conversations ordinaires à deux pour se présenter, pour présenter la famille, pour présenter l’horaire, les repas et l’organisation d’une journée ordinaire, des échanges sur les goûts musicaux ou télévisuels, sur les vêtements et la mode et sur la pratique de sports et d’autres loisirs. Ces conversations d’une durée de deux ou trois minutes qu’elle appelle “des petits interviews” présentent un niveau de langue soigneusement contrôlé pour exercer l’écoute et découvrir les points essentiels d’une conversation ordinaire. La thématique de ces conversations n’est pas seulement adaptée à des élèves débutants mais concerne des sujets simples particulièrement intéressants pour les adolescents.

Le travail proposé par María suit plusieurs étapes: introduction du sujet de l’enregistrement, présentation du vocabulaire essentiel pour faciliter une première compréhension de l’enregistrement, activités d’écoute orientée, questionnement individuel des

élèves pour vérifier leur niveau de compréhension, imitation du genre dans un échange enseignant-élève, entraînement en duos à propos du même genre de conversation. Ce type de petites conversations est particulièrement adapté aux premiers mois de l’année scolaire et peut se complexifier lors des deuxième et troisième trimestres avec des conversations téléphoniques pour demander des renseignements, décrire des itinéraires ou réaliser diverses tâches. María nous décrit un jeu de rôles consistant à distribuer à chaque élève de la classe une enveloppe avec son numéro de téléphone, des fonctions à réaliser, des informations à transmettre et les numéros de téléphone des différents correspondants de la classe. A l’occasion de l’exercice de ces petites conversations téléphoniques, les élèves apprennent également à nommer les chiffres en français puisqu’ils doivent simuler l’appel téléphonique en dictant le numéro. María décrit également un atelier oral consistant à décrire les traits de personnalité et les relations avec les membres de la famille à partir d’un horoscope chinois. Elle montre la feuille de travail et la consigne: “Dans ta famille, tu t’entends bien avec qui? Tu te disputes souvent avec qui? Regarde le diagramme et dis si ça correspond avec toi. Parle avec ton camarade. Exemple: Je m’entends avec ma sœur...”. En évoquant les situations de communication pratiquées à l’écrit, María fait référence à la production de plusieurs textes: “description d’une photo, description de sa chambre, correspondance croisée d’abord avec d’autres camarades de la classe et plus tard avec une classe de correspondants, rédaction de consignes”. “L’invention collective d’un robot-mascotte que les élèves doivent ensuite décrire par écrit” est présentée comme un atelier d’écriture créative motivant pour les élèves et permettant de travailler sur les parties du corps. Enfin, la lecture des manchets

tes de journaux donne lieu à la transformation ou à la rédaction de petits articles de presse, notamment des faits divers.

Pendant le deuxième et le troisième trimestres, les élèves ont lu trois ouvrages en français. Les deux premiers sont des récits de vie d'un niveau débutant publiés par une maison d'édition spécialisée en ouvrages pour introduire le français aux non-francophones. Par exemple, *Natacha et ses deux maisons* de Geraldine Sweeney, collection *Maxilire*, présente, selon l'enseignante, certaines caractéristiques particulièrement intéressantes pour des adolescents débutant l'apprentissage de cette langue: "court, facile à suivre, avec un sujet qui leur est proche: le récit d'une fille de parents divorcés, accompagné d'images et rédigé au présent et à la troisième personne". La lecture suivie de ces récits est à la base de nombreuses activités de grammaire et de vocabulaire, de discussions orales en classe et, à la fin de la séquence d'enseignement, d'écriture d'un résumé. Par ailleurs, chaque livre fait l'objet de l'écriture d'une note critique. L'enseignante demande d' "attribuer une note et de rédiger un texte d'opinion pour justifier l'évaluation du livre lu".



Mercante.

Les réponses de María montrent l'importance donnée à la diversité textuelle, même dans une classe de débutants. Nous constatons en premier lieu que les situations de communication choisies concernent une large gamme de textes où les principales rubriques sont pratiquement toutes présentes: *des textes narratifs de fiction comme le récit d'énigme, des récits de vie personnels, des articles de journal, des textes argumentatifs comme la note de lecture, des textes prescriptifs comme l'écriture d'une consigne ou la description d'un itinéraire* (Dolz & Schneuwly 1998).

En deuxième lieu, les situations de communication concernent aussi bien l'oral que l'écrit et jouent souvent sur l'alternance et l'interaction entre les deux. Les activités de lecture et de compréhension de l'oral précèdent généralement celles de production qui sont, pour les élèves débutants, limitées et réalisées avec de nombreux éléments d'étayage.

En troisième lieu, et malgré la présence d'autres activités grammaticales et lexicales, les textes sont l'unité de travail qui donne sens aux activités de la classe et qui servent de base pour réaliser des activités de structuration. En quatrième lieu, toutes les activités s'appuient sur des textes simplifiés, contrôlés pour l'enseignement et fabriqués comme des modèles adaptés aux élèves débutants. Dans le cas des textes oraux, il s'agit d'enregistrements vidéo ou audio d'un registre familier avec une certaine variété de voix et d'accents qui peuvent être entendus plusieurs fois et repris par les élèves.

En cinquième lieu, la planification de l'année scolaire prévoit une progression entre les différentes tâches à réaliser et les différents textes proposés. L'ordre croissant de difficulté est bien visible entre les genres oraux abordés et les textes narratifs proposés en lecture suivie.

Enfin, l'enseignante préfère créer des activités et bricoler entre plusieurs

moyens d'enseignement que suivre au pied de la lettre un manuel. María considère les manuels mieux conçus pour l'enseignement structuré de la grammaire que pour développer l'expression.

Concernant l'expression, María se dit favorable à "bricoler avec les moyens existant en Espagne". L'adaptation des supports à la réalité de la classe lui semble indispensable. "D'une année à une autre, je dois transformer les situations et les consignes en fonction des besoins des élèves et de la dynamique de la classe. Ce n'est pas seulement pour ne pas m'ennuyer en refaisant chaque année les mêmes choses. Il est trop difficile d'entrer en activité et pratiquer une langue étrangère en classe si la situation est trop complexe, dépasse les possibilités des élèves ou n'arrive pas à les intéresser".

Les situations de communication

Comment les situations de communication sont-elles abordées dans les consignes? "Travailler sur la communication dans une langue étrangère suppose toujours un effort d'imagination. Même si on leur dit qu'ils sont en train d'apprendre pour communiquer avec ceux qui parlent en français, il est toujours un peu artificiel de parler en français dans un contexte non francophone. Seulement lorsqu'ils rédigent une lettre pour un correspondant français, ils savent qu'ils le font pour de vrai". Pourtant, travailler sur des situations de simulation ne pose pas de problème à María. Ce qui est important c'est de créer des situations qui facilitent la pratique et l'apprentissage. L'enseignante ne fait des commentaires particuliers sur ces situations que si les rituels de la communication sont spécifiques au contexte culturel francophone. En général, elle considère que les élèves peuvent transférer ce qu'ils connaissent de leur langue première au français. "Un article de journal reste un article

de journal en français, en catalan ou en espagnol”.

Qui sont alors les destinataires des textes à produire en classe? “Sauf pour la correspondance, les autres élèves de la classe et moi-même. Par exemple, quand ils se présentent à l’oral, quand ils décrivent leur chambre ou quand ils discutent à propos de la mode ou du sport, ils le font vraiment pour les autres élèves de la classe. Si le sujet est bien choisi, même s’ils parlent en français et d’une manière très approximative, ils arrivent à se faire écouter et à intéresser leurs camarades”. La motivation et l’intérêt du sujet sont donc considérés comme plus importants pour déclencher la parole qu’un travail plus poussé sur les paramètres de la situation de communication.

Généralement, dans la formulation des consignes, María donne une priorité aux sujets et aux buts des textes. Le nom du genre textuel est rarement nommé explicitement: “produire une interview”, “rédiger une lettre”. Les contenus sont d’abord mobilisés dans la langue première pour ensuite introduire le vocabulaire nouveau en français. Le but du texte joue un rôle fondamental pour clarifier la tâche à réaliser. Il précise, de manière indirecte, le genre textuel à produire: “Présente les membres de ta famille”, “Donne une note au livre que tu viens de lire et justifie ton évaluation”.

María montre certaines réticences à la pratique de jeux de rôle pour l’apprentissage des langues secondes. “Parfois les élèves se bloquent dans ce type de situations. Ce sont toujours les mêmes qui acceptent de participer”. Elle préfère introduire les sujets pour l’ensemble de la classe pour les laisser ensuite s’entraîner en duos. “Même si tous les élèves sont débutants, le niveau de motivation et les différences sont très importants au secondaire et je souhaite créer des situations où chaque élève puisse prendre la parole, des situations où le groupe communique en français et

progresses ensemble. Dès que les différences entre les élèves sont trop grandes, les situations d’échange en français deviennent trop difficiles”.

En cohérence avec sa conception du travail, l’enseignante montre ainsi une préférence pour un travail collectif permettant la dévolution de la tâche aux élèves, la pratique systématique de la langue et la construction progressive en français de ce que Bernié (2002) appelle une “communauté discursive”.

La planification et les ressources linguistiques

María montre un intérêt particulier pour un enseignement intégré du français. La pratique de la langue est prioritaire pour elle mais elle cherche toujours à alterner des activités de compréhension et de production de textes avec des activités grammaticales. Dans la mesure du possible, les textes et les extraits de textes écrits sont le support d’activités sur le lexique, la grammaire. Des textes oraux enregistrés sont présents dès le début de son enseignement.

En examinant le dossier contenant les supports utilisés tout au long de l’année scolaire, nous distinguons cinq types d’activités:

- a) activités de pratique de l’oral, généralement avec des enregistrements, des transcriptions et des tâches à réaliser;
- b) activités lexicales et grammaticales à partir de la lecture d’un texte ou d’un extrait de texte;
- c) activités de lecture suivie d’ouvrages, accompagnées de divers types d’exercices (vocabulaire, grammaire, discussion orale, écriture d’un résumé, d’une note critique);
- d) jeux donnant lieu à des situations de communication à l’oral et à l’écrit (robot-mascotte, horoscope chinois, description de photos, etc.);
- e) activités de pratique de l’écrit à partir d’exemples (articles de presse).

Les activités de pratique de l’oral prennent comme modèle des genres conversationnels de la vie quotidienne (*demande de renseignements, description d’un itinéraire*, etc.). Les élèves travaillent la compréhension des enregistrements, le vocabulaire, et imitent les modèles langagiers entendus. Les activités lexicales et grammaticales à partir d’un texte ou d’un extrait de texte abordent principalement des structures grammaticales transversales qui ne sont pas spécifiques à un genre textuel particulier.

Les activités de lecture suivie se réalisent à partir d’un matériel publié par des éditions pédagogiques qui tient compte d’une analyse *a priori* des difficultés du texte narratif. Les dimensions narratives et linguistiques abordées sont en rapport avec les caractéristiques des genres narratifs étudiés (récit de vie et récit d’énigme): temps du verbe, schéma actantiel, champs lexicaux et organisateurs textuels. En revanche, les dimensions à retenir pour le *résumé* ou la *note de lecture critique* ne sont abordées qu’oralement par l’enseignante à l’occasion des recommandations à suivre lors de l’écriture.

Les jeux de rôle et les ateliers d’écriture créative prennent en considération certaines ressources linguistiques caractéristiques du genre à produire (portrait d’un robot) mais sont souvent des situations qui servent de prétexte pour des échanges libres (“*parler pour apprendre le français*” comme dit María) qui mobilisent des ressources multiples (“*c’est un jeu qui donne des bons résultats pour apprendre la numérotation et son usage*”). Les interactions verbales sont ici fondamentales mais les formes d’intervention de l’enseignante ne sont pas didactisées préalablement: il s’agit de feedbacks en fonction des verbalisations produites par les élèves.

Les activités de production écrite à partir de modèles de genres bien précis (fait divers, annonce publicitaire, etc.) proposent davantage une ré-

flexion sur l'organisation des parties du texte que sur les dimensions linguistiques mobilisées.

Nous sommes ici en présence d'activités d'une grande richesse pour l'initiation et l'apprentissage du français, mais la prise en compte de la définition des genres et la didactisation des ressources linguistiques spécifiques qui posent problème aux apprenants (Dolz & Schneuwly 1998) restent, de notre point de vue, très inégales. Les textes sont plutôt des lieux pour aborder des questions grammaticales transversales. A l'opposé, le matériel des activités de lecture suivie prend en considération les caractéristiques spécifiques des genres narratifs abordés (*récit de vie* et *récit d'énigme*). Cependant, si l'analyse *a priori* des difficultés de l'apprenant concerne bien le genre abordé, presque toutes les activités scolaires sont axées sur la compréhension et donnent lieu à des productions qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques que le texte lu (*résumé* et *note critique de lecture*).

En guise de conclusion, quelques questions qui méritent une réflexion

Tout au long de l'entretien, l'enseignante montre une grande sensibilité à la conjoncture de sa discipline dans son établissement. Il s'agit d'un contexte complexe, plurilingue, où le français est dans une situation de subordination par rapport à d'autres matières scolaires et à d'autres langues enseignées, notamment l'anglais. L'avenir scolaire de l'enseignement du français n'étant pas assuré, l'enseignante se pose des questions sur les formes de promotion et de motivation qui pourraient lui assurer une meilleure place. Elle se montre également très sensible aux conditions actuelles de l'éducation au secondaire qui rendent le travail des enseignants assez compliqué. Ce fond socio-scolaire surdétermine les options pédagogiques et didactiques.

L'enseignante choisit clairement une perspective communicative et interactionniste. Développer la compréhension et l'expression en français grâce à la pratique d'une diversité de situations impliquant une variété de textes de genres différents est son option explicite. La pratique est envisagée comme le principal opérateur des apprentissages. Etant donné que l'enseignante attend un transfert au français de ce que les élèves connaissent déjà à propos des situations de communication et du langage en général, les activités métalangagières se concentrent sur la grammaire du français. La première question que nous nous posons est de savoir si, dans la construction d'une nouvelle langue, l'adaptation de l'expression des élèves aux différentes situations de communication peut se faire sans didactisation et prise de conscience des paramètres qui les caractérisent. Cette question est particulièrement importante dans un contexte d'enseignement où les inputs dans la langue enseignée sont limités et l'apprentissage n'est pas immersif.

Une deuxième série de questions concerne la place des savoirs linguistiques, au sens fort de vocabulaire, grammaire, phonétique et orthographe. Ici, la position de l'enseignante est également très claire: malgré la priorité attribuée à la communication, l'enseignement de la langue seconde exige un travail serré de réflexion sur la langue. Même pour des élèves débutants, les activités métalangagières sont considérées comme indispensables. Et pour les mettre en relation avec les activités de compréhension de textes, l'enseignante déploie toute une série de stratégies. Parfois, cet enseignement est improvisé "sur le tas" des interactions verbales: comment faire alors pour identifier les dimensions à travailler et construire une activité scolaire adéquate? Quelles sont les normes linguistiques qui peuvent être pointées dans le vif de l'interaction? Parfois, l'enseignement

est associé à des textes concrets ou à des pratiques de lecture ou d'écriture. Comment procéder dans ce cas pour identifier les dimensions qui posent problème aux élèves? Quels choix faut-il faire à propos des usages linguistiques spécifiques aux textes choisis? Les moyens d'enseignement présentent une aide pour identifier les dimensions du genre à travailler. Mais alors, comment faire pour les adapter aux besoins des élèves? Enfin, l'enseignement grammatical est également travaillé de manière autonome – ce qui soulève la question de la difficulté de transférer ce qui est alors appris. Dans l'enseignement des langues secondes, travailler la compréhension et l'expression à travers les genres semble fondamental. Pourtant la définition des genres textuels, l'explicitation des normes qui gèrent leur usage, leur caractérisation linguistique, reste un problème ouvert pour les enseignants et pour les didacticiens. Un travail en commun devrait nous aider à repréciser les objets et les outils d'enseignement. Le chantier est ouvert.

Références bibliographiques

- BERNIE, J.-P. (2002): *L'approche des pratiques langagières à partir de la notion de "communauté discursive": Un apport de la didactique comparée?* Revue française de pédagogie, p. 141.
- COSTE, D. (1986): *Didactique et diffusion du FLE*. Etudes de linguistique appliquée, 63.
- DABENE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*. Paris, Hachette.
- DOLZ, J. / SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation au genre formel à l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF Editions.

Joaquim Dolz

est Professeur à l'Université de Genève, en didactique des langues et formation des enseignants. Il conduit différentes recherches sur les pratiques d'enseignement et sur les objets d'enseignement. Il est engagé depuis plusieurs années dans l'élaboration d'une didactique axée sur les genres textuels.

Jean Rüdiger-Harper
Appenzell

The Communicative Approach and its effect on the teaching of oral skills

The communicative approach which developed at the beginning of the 1970's and has now permeated all branches of foreign language teaching, was in fact the indirect outcome of an academic debate between linguistic scientists on what language competence actually meant.

In the nineteen sixties the structuralist linguist and philosopher Noam Chomsky coined the phrase competence to mean an idealised grammatical knowledge that he said all human beings have about their own mother tongue. He put forward the theory that with this knowledge the brain is in possession of a finite number of grammatical rules which can be used to generate an infinite number of unique utterances.

Chomsky differentiated between this "deep" knowledge or *linguistic competence*, and the way language is used in practice, which he called performance. However, his work concentrated

purely on formal linguistic elements and did little to explain how human beings can use language to such great instrumental effect.

This omission caused other linguists and in particular the sociolinguists Dell Hymes, William Labov and John Gumperz, to criticise Chomsky's use of the term competence. The average native speaker of any language, they said "knows" a great deal more about how to use their language than merely how to construct grammatically correct sentences. Thus, the term *communicative competence* came into being. At the same time as this debate was taking place, the growth of the European Common Market and the growing interdependence of western European countries was making functional foreign language learning for adults an ever more important concern. As a result, the Council of Europe had made it a priority to invest means and money



Istrione.

in developing ways of making language learning more effective and relevant.

Applied linguists began investigating and proposing new approaches, taking into account the research and debate going on amongst the theoreticians. Obviously, in these circumstances the linguistic/communicative competence debate could not fail to excite their attention.

One of the first approaches to take account of the idea of communicative competence was D.A. Wilkins' Notional Syllabus development. This syllabus development, which was based on a semantic and communicative function analysis, had a significant effect on language teaching and played an important part in the emergence of what has come to be known as the *Communicative Approach*.

The communicative approach placed equal emphasis on function, context and grammatical features. Moreover, the communicative approach held and still holds that, as language is a social semiotic and as no language use takes place without a purpose of some sort; therefore, language practice without meaning (e.g. un-contextualised, content-empty drills or rote exercises, language learning features often observed in a grammar translation approach) is to be avoided. It further held and still holds that students should be actively involved in creating and transmitting meaning, further, where possible, language tasks should contain some of the unpredictability of authentic communication.

In his book "A History of English Language Teaching" A.P.R. Howatt states there is a "strong version" of the communicative approach and a "weak version". The weak version... stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes, and characteristically, attempts to integrate such activities into a wider programme of language teaching... The "strong version" on the other hand, advances

the claim that language is acquired through communication... If the former could be described as "*learning to use*" English the latter entails "*using English to learn it*."

He goes on to say: "*The overall impact has been to enrich... language teaching... The spoken language for example is promoted with more determination now than at any time since the reform Movement (of the late nineteenth century.)*" (Howatt, 1984: 279).

The communicative approach has moved on again since 1984, as it effortlessly embraces new research and is used in so many different contexts. There are now various versions of the communicative language teaching, not just a weak version and a strong version. However, in communicative language teaching, speaking skills are still as highly prioritised as ever. Pair work, group work and the relatively new departures into project learning and task-based learning are features of language teaching throughout Europe, and it is doubtful whether there is now any classroom in western Europe that would consider language instruction without using all or some of these features. Reducing teacher talking time in the

classroom to the benefit of student talking time is a subject most trainee teachers are now taught to be aware of, and taught to promote. Role play and simulations are also aspects of language teaching that are part of the daily bread and butter of foreign language instruction.

Without the communicative approach and the development of communicative language teaching it is doubtful that these oral elements of language learning would now be such a widespread and accepted part of classroom life.

Language learning has come to mean language interaction spoken, as well as written, and although students may now leave the school room with perhaps less than native fluency they are no longer tongue-tied.

Bibliography

HOWATT, A.P.R. (1984): *A History of English Language Teaching*, OUP.
RICHARDS and ROGERS (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP.

Jean Rüdiger-Harper

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

Tips

The game "Just a minute" is a demanding one for upper intermediate and advanced classes". Two teams of groups of three have to play against each other. The two teams have to discuss a variety of topics for a minute. The first speaker of the first team is thrown a topic, say gardening, which he or she must discuss. While doing so the speaker must not repeat himself or use the same vocabulary more than twice, or hesitate while speaking. If they do any of these things any member of the other team shouts challenge and that speaker takes over the topic. The team which holds the topic at the end of the minute wins. For each group of teams you will need to appoint a quizmaster who holds the topics, keeps the time and the score and ensures fair play.

Sylvia Fischer
Modena

Come migliorare la competenza comunicativa e interculturale

Un corso di tedesco con talkshows

In dem beschriebenen Kurs können DaF-LernerInnen kommunikative und interkulturelle Kompetenz erwerben. Der Ansatz, der auf Immersion, also auf dem „Eintauchen in eine andere Sprachwelt“ beruht, geht davon aus, dass Gesprächskompetenz durch das Verstehen und Nachahmen authentischer Vorbilder gefördert werden kann. Lernende können jedoch nur dann erfolgreich in der Fremdsprache kommunizieren, wenn sie sich über kulturelle Differenzen im Klaren sind. Diese müssen sie zuerst erkennen, um ihr Handeln in der fremdsprachlichen Umgebung partner- und situationsgerecht zu gestalten. Da das Sprechen in der Fremdsprache daneben oft Hemmungen und Barrieren hervorruft, zielt der Kurs darauf ab, die Lernenden durch Rollenspiele und Simulationen aus der Reserve zu locken und zum Sprechen zu bringen. Das eigene Kommunikationsverhalten soll reflektiert werden, um zu sehen, inwiefern es sich eventuell von dem anderer (auch anderer Kulturen) unterscheidet. Durch eine abschließende Evaluation sollen die LernerInnen zudem dazu angeregt werden, ihren Lernprozess zu beurteilen, um sich klar zu werden, in welchen Bereichen sie sich zukünftig verbessern wollen.“

1. “Prof, non so parlare in tedesco!”

Quante volte abbiamo sentito questa frase? Nonostante la capacità di comunicare sia una delle competenze chiave della società contemporanea si riscontrano numerosi deficit nell’ambito dell’insegnamento delle lingue straniere, e, in modo particolare, questi deficit emergono per quanto concerne il parlato (cfr. Ricci Garotti, 1999: 19).

Per analizzare la situazione in cui si trovano gli studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia che studiano il tedesco del corso “Lingue e culture europee” è stato distribuito all’inizio dell’anno accademico il test di autovalutazione delle capacità linguistiche dell’*European Language Portfolio*¹. Da questa inchiesta condotta con tutti i gruppi del terzo anno che frequentano il lectorato di tedesco sono emerse due questioni interessanti:

- 1) l’80% degli studenti dichiara di ritrovarsi ad un livello inferiore nella capacità del parlato rispetto alle altre competenze quali leggere, ascoltare e scrivere.
- 2) gli studenti dichiarano di *non* disporre della capacità di “partecipare ad una discussione” (Livello B2) e “di associare con abilità gli interventi con quelli degli altri interlocutori” (Livello C1).

Si riscontra quindi una mancanza per quanto riguarda la competenza comunicativa nella lingua straniera che si manifesta in particolare nell’incapacità di comunicare con gli altri interagendo in modo appropriato. Questo problema spesso non viene affrontato in modo soddisfacente nell’insegnamento linguistico attuale. Di solito

durante le lezioni gli studenti non hanno occasioni di provare la cooperazione tra diversi interlocutori; il carattere interattivo della comunicazione orale non è dunque considerato a sufficienza. I partecipanti ad un corso di lingua non hanno l’occasione di imparare come costruire delle conversazioni orientate verso i partner, di considerare il rapporto con i partner comunicativi e di evitare atti che minacciano l’immagine dell’altro.

Il corso “Analisi del discorso con talkshows” si propone di fornire agli studenti gli strumenti per colmare le lacune nell’“esprimersi e nel comunicare nella lingua straniera”. L’analisi del discorso è la disciplina che si occupa di aspetti legati all’interazione, comprensione ed elaborazione di aspetti della lingua parlata. Se consideriamo che “è il discorso che crea, ricrea, focalizza, modifica e trasmette sia cultura che lingua e la loro intersezione”², è evidente che lo studio delle differenze culturali che interferiscono nella comunicazione diventa essenziale: “Partecipanti ad un discorso usano metodi tipici, culturalmente (più o meno) diffusi, vale a dire riconoscibili per altri, con i quali costruiscono e interpretano i loro contributi (...)” (Deppermann, 2001: 8³). Il concetto di *interculturalità* dev’essere comunque inteso come “un atteggiamento costante, che prende atto della ricchezza insita nella varietà, che non si propone l’omogenizzazione e mira solo a permettere l’interazione più piena e fluida possibile tra le diverse culture”.

Se consideriamo “il turno di parola”⁴, cioè come i partecipanti di una conversazione prendono la parola, è facile riscontrare delle differenze cultura-

li; per es. in Italia l'interrompere gli altri è visto come un metodo relativamente neutrale, mentre in altri ambiti culturali può essere considerato aggressivo. Un altro aspetto importante è il comportamento non verbale, dato che si tratta di segnali che emettiamo in modo inconscio. Proprio per questo motivo si creano possibili fonti di fraintendimento tra due culture.

E' evidente che ognuno parte con la sua conoscenza e la sua "normalità" che non è normalità nell'altro mondo culturale. Oppure citando la metafora usata da Hofstede (1991: 5) si può affermare che ognuno di noi è *programmato* in modo diverso, e quando comunichiamo con membri di altre culture che hanno una programmazione diversa, dobbiamo *salvare* i nostri testi in formati interscambiabili, come in informatica quando salviamo in RFT. Per questo motivo gli studenti di madrelingua italiano devono essere sensibilizzati alle differenze nell'uso della lingua straniera per far fronte a situazioni in ambiti culturali diversi.

Il corso "Analisi del discorso con talkshows" si basa su un'alternanza tra *immersione* (Ricci Garotti, 1999) e *awareness* (Fischer, 2002). Gli studenti si immergono in un bagno linguistico nel quale raggiungono "isole" che facilitano la riflessione sulla lingua. Si intende che dopo un contatto con l'altra lingua ci sono dei momenti per elaborare le ipotesi, fissando quelle giuste e respingendo quelle sbagliate attraverso la discussione con il *peer* e successivamente con l'insegnante. Analogamente al processo di apprendimento della prima lingua dove non si è coscienti delle regole grammaticali, si impara imitando e elaborando l'input linguistico. Anche nell'apprendimento della lingua straniera si può far riferimento a questa esperienza vissuta con la madrelingua, poiché "la capacità dell'apprendimento linguistico dell'essere umano non si limita al monolinguisma ma è concepita per il plurilinguisma (...)" (Wode, 1995: 34).⁵

2. Realizzazione didattica

Vorrei seguire un percorso di insegnamento del tedesco volto ad accrescere la consapevolezza nei confronti della propria capacità di comunicare e ad aumentare la sensibilità per le differenze culturali legate agli aspetti della comunicazione. Il percorso include tre tappe essenziali, quali l'osservazione di materiale autentico, la simulazione e produzione e infine la riflessione sul proprio comportamento linguistico e il paragone con la propria lingua e cultura.

Osservare

Nella prima fase del corso si osservano fenomeni come "il turno di parola", "l'attività di *feedback*" ecc., attraverso l'uso di video di talkshows di lingua tedesca e italiana. Questo modulo è dedicato al trovare ed esplicitare le analogie e differenze tra le lingue in oggetto. In questa fase si possono elaborare delle trascrizioni dei discorsi in lingua che permettono di approfondire lo studio dei vari fenomeni. Gli studenti sono esposti ad una quantità di input che sarà la loro fonte per "interiorizzare" e apprendere delle strutture che successivamente useranno in esercitazioni pratiche come giochi di ruolo, esercizi comunicativi, simulazioni, tecnica dello "scenario" (cfr. Piazza, 1995: 273 e Di Pietro, 1990: 420).

Imitare

Da questionari somministrati agli studenti è emerso che essi tendano a dichiarare che i giochi di ruolo e le simulazioni di contesti comunicativi siano i metodi che li aiutano ad essere più sciolti nel comunicare con gli altri. Nel gioco linguistico viene superata la passività che è a volte tipica nella relazione studente/insegnante. Non vedono l'insegnante come un continuo strumento di controllo dato che anche lei o lui è coinvolto nel gioco. In particolare si supera la ricerca della correttezza (con le inibizioni che comporta) a favore di una mag-

giore produzione.

Nelle simulazioni viene stimolata una partecipazione emotiva dato che i partecipanti non ricostruiscono razionalmente ma sono coinvolti in prima persona. Gli studenti vivono direttamente attraverso la reazione dei loro interlocutori le conseguenze prodotte dalle loro azioni. I partecipanti si identificano con il loro ruolo, si contraddicono, interrompono ecc. La volontà di parlare è così forte che dimenticano la paura e l'inibizione che di solito è dominante. Gli studenti non sono più tenuti a rispondere a una domanda dell'insegnante ma sono attivati per esprimersi con tutto ciò che sanno sulla comunicazione e le strategie comunicative sia verbalmente che non verbalmente.

Riflettere e paragonare

La fase successiva prevede la riflessione sul proprio comportamento comunicativo per accrescere la coscienza di se stessi. Solo dopo che una persona si è resa conto di come si comporta interagendo, può eventualmente decidere di cambiare il suo modo di comunicare. La tecnica dell'acquario, il team di osservatori, i protocolli di apprendimento sono strumenti utili per fissare e elaborare questa *self-awareness*. La ripresa degli studenti e la successiva trascrizione dei loro interventi può essere un altro metodo per interpretare, commentare e discutere il loro comportamento comunicativo nelle varie lingue. Del resto si evidenziano dei "tranelli" interculturali, vale a dire, dei comportamenti che potrebbero essere fonte di malinteso, dato che variano da un ambito linguistico all'altro.

3. Esempio di moduli didattici

3.1. Discussione introduttiva sull'argomento 'comunicazione'

Il corso "Analisi del discorso con talkshows" si occupa di comunicazione e ha l'obiettivo di ampliare la

varietà del comportamento comunicativo degli studenti, che dovrebbero diventare autocritici riguardo al proprio stile di comunicare. Il termine *comunicazione* è ormai diventato un concetto talmente logoro che sembra quasi privo di significato, per questo osserviamo alcune definizioni di questo termine:

- a. comunicazione come comportamento naturale dell'essere umano
- b. comunicazione come capacità esteriore o tecnica
- c. comunicazione come parte ed espressione d'identità personale (Brünner et al., 1999: 19)

Gli studenti leggono queste definizioni e discutono le loro opinioni a riguardo; è ovvio che ogni interpretazione ha delle conseguenze diverse: Se la comunicazione viene considerata comportamento naturale non è previsto la possibilità di cambiare il proprio comportamento, supposto come innato, nella situazione comunicativa. Se è vista piuttosto come una tecnica, risulta che si può imparare il comportamento comunicativo facendo esercizi e allenamenti. Se si prende invece in considerazione l'ultima definizione si costata che ogni cambiamento della propria comunicazione è legata a processi complessi e spesso lunghi nel tempo.⁶

3.2. Riscaldarsi con il talkshow "Nachtcafé" (esercizio di anticipazione)

Per introdurre l'argomento l'insegnante scrive il titolo del talkshow alla lavagna: "Zwischen Exzess und Ascese. Der Traum vom erfüllten Leben."⁷ Il compito per gli studenti che si sono suddivisi in gruppi prevede un *brainstorming* sull'argomento del talkshow; gli studenti dovrebbero "immaginarsi" qualcosa, farsi un'idea. Non è importante di indovinare cosa ci sarà ma di mettersi col maggior numero d'associazioni possibili nell'ottica di quello che potrebbe avvenire. In se-

guito, i vari gruppi presentano le loro idee sull'argomento: bodybuilding e corpo, buddismo e new age, droghe e alcool, meditazione, cibo biologico, ecc. Successivamente si procede con la visione della trasmissione che inizia con un'inchiesta sulla strada "Cosa è per Lei una vita felice? Cosa ne pensa degli eccessi e dell'ascetismo?" Il video si accende e tutti vedono e sentono le interviste che sono veloci e durano solo alcuni secondi. Dopo gli studenti hanno occasione di scambiarsi con il/la partner, gli elementi verbali e non verbali che hanno visto o capito o interpretato. L'insegnante intanto non interferisce, la visione si ripete per altre tre, quattro o cinque volte a secondo del livello del gruppo. Solo alla fine si chiarisce insieme quanto detto e gli studenti correggono le loro ipotesi. Nella prossima fase gli studenti diventano gli intervistatori o gli intervistati dato che si fanno le stesse domande del video a vicenda. Possono rispondere sul livello personale e imitare, negare e variare il modello del video che è la fonte per la loro espressione orale.

Il seguente esercizio prevede di elaborare in gruppi una lista di invitati possibili per il talkshow, per es. un monaco tibetano o una manager di successo, ecc. Quando ogni gruppo ha steso una lista di sei persone il video si accende un'altra volta e il talkshow vero e proprio inizia, il moderatore presenta gli invitati veri e gli studenti hanno il compito di verificare in quanto le loro idee erano giuste e sono più motivati ad ascoltare con attenzione. Confrontano quindi le loro ipotesi e le correggono. Alla fine gli studenti avranno una lista dei nomi e delle professioni degli ospiti del talkshow. Il compito (da svolgere a casa) è di cercare tramite un motore di ricerca, come per es. *google.de*, le persone ospiti dello show e di presentare le informazioni riscontrate.⁸

3.3. Dalla teoria alla pratica: Il turno di parola

Dopo questa introduzione nell'argomento trattato nel talkshow televisivo si osservano alcuni fenomeni, studiati dell'analisi del discorso, per riflettere sul comportamento comunicativo degli studenti e per migliorarlo. Il primo aspetto preso in considerazione è il "turno di parola" (ing. *turn-taking*); per spiegare il fenomeno gli studenti ricevono la seguente citazione sul *turn-taking*.

"Come ci riusciamo sempre (senza sapere bene come, e senza fatica o concentrazione visibile) ad avanzare in grandi folle su marciapiedi imballati, senza scontrarci continuamente con altri passanti oppure imbrigliarci nelle borse della spesa degli altri, così ci riesce normalmente anche in una conversazione di 'andare avanti' in qualche modo senza urtarci verbalmente." (Linke et al., 2001: 264)

Nella conversazione tra più partecipanti si può osservare, come sono distribuiti i turni di parola, vale a dire come si coordinano tra di loro per parlare:

- con interruzione (può essere interpretato come aggressione, ma dipende dalla situazione e dalla cultura);
- dopo pausa o silenzio (se si crea un silenzio troppo lungo può essere sgradevole, può essere interpretato come scarso interesse);
- il parlare contemporaneamente, in parallelo (succede spesso verso la fine dell'intervento)
- con o senza "gap" (cioè dopo breve pausa o senza pausa).

Bisogna tenere conto che le "varie modalità per appropriarsi o cedere il turno di parola (...) hanno una forte valenza culturale e sociale. I modi cioè di condurre un'interazione variano enormemente tra i paesi e le classi sociali. Indicativo è il fatto che generalmente in Italia il sovrapporsi, in uno scambio, di voci diverse viene spesso percepito come un segno di partecipazione e interesse, mentre in

area anglosassone generalmente è sinonimo di scorrettezza, e ancora il silenzio, che a tutt'oggi 'pesa' nel nostro paese e va quindi riempito, altrove è inteso e persino apprezzato come una pausa di riflessione" (Piazza, 1995: 10).

E' evidente che in un talkshow dove è presente un moderatore il turno è fortemente controllato da lui o lei, dato che è la funzione del moderatore di distribuire i turni tra i vari invitati. Nonostante ciò, ci sono momenti di scambio libero nei quali le persone prendono la parola di propria iniziativa e/o interrompono un'altra persona.

Osservare

Nella fase successiva gli studenti sono attivati ad osservare nel video come si manifesta il fenomeno del *turn-taking*. Durante la visione hanno a disposizione la seguente tabella:

Tabella

turno di parola	invitato 1	invitato 2	invitata 3	invitata 4	invitato 5	invitata 6
attraverso il moderatore						
attraverso iniziativa propria, con o senza 'gap'						
interrompe e ha successo						
parla parallelamente						
chiede il moderatore di parlare						
tentativo di interruzione ma senza successo						

Si creano gruppi di sei persone e ogni studente sceglie un ospite diverso e lo osserva attentamente annotando nella tabella quante volte ha interrotto, chiesto al moderatore di parlare, ecc.

Imitare

Segue un'attività di produzione. Gli studenti hanno chiarito in precedenti

quali tipi di affermazioni e opinioni un ospite in specifico esprime, ora devono entrare nella sua la sua "parte" e interpretarla nel gioco di ruolo. Non è importante che riproducano esattamente gli stessi contenuti, l'essenziale è che imitino il suo comportamento riguardo al *turn-taking*: Come si è comportata/o? Ha interrotto gli altri? Come? Alzando la voce, gesticolando, piegandosi in avanti, usando certe espressioni?

Il gioco di ruolo si svolge con l'insegnante o un/a partecipante al corso come moderatrice che fa domande provocatorie, la costellazione degli ospiti è comunque tale da creare facilmente delle contrapposizioni. Ognuno è naturalmente invitato a partecipare attivamente al gioco e di prendere l'iniziativa a secondo del suo modello nello show vero.

Riflettere

Contemporaneamente al gioco di ruolo è presente un altro gruppo di studenti che funge da osservatori. Dopo il gioco gli osservatori riferiscono quali aspetti hanno notato e se il/la partecipante è riuscito a prendere la parola, a interrompere e agire come il suo modello del talkshow. Anche i

partecipanti stessi spiegano come si sono sentiti, dove devono migliorarsi, dove hanno delle difficoltà. Spesso analizzano le cause del successo mancato: per esempio "parlo troppo piano", "ho paura di offendere l'altro se interrompo", ecc.

Paragonare

Nell'ultima fase si riflette sulle differenze culturali che si riscontrano a secondo del fenomeno esaminato. In un brainstorming gli studenti hanno raccolto tanti elementi sulle differenze che hanno notato guardando il talkshow tedesco. Nei talkshow italiani, ad esempio, non si aspetta che un intervento sia terminato per prendere la parola, e questo non è considerato come grave trasgressione o aggressione.

Dopo aver preso coscienza che ci sono differenze, è necessario che lo studente identifichi prima le diversità e che impari come affrontare la situazione nuova.

4. Conclusioni

Alla fine del corso nel quale sono stati trattati altri argomenti dell'analisi del discorso, come la rappresentazione di se stessi, i ruoli e lo status, la lingua e il genere ecc. tutte le partecipanti del corso compilano il seguente questionario con il quale si vuole verificare l'andamento dell'apprendimento degli studenti.

Dall'inchiesta risulta che circa l'ottantacinque per cento dei partecipanti vorrebbe migliorarsi ulteriormente nel parlato. L'espressione orale è per quasi tutti al primo posto ma è spesso la capacità che viene trascurata di più nell'insegnamento tradizionale del tedesco.

Il metodo descritto, favorendo l'interattività, crea dunque continuamente scambi in cui gli studenti sono costretti a mettersi alla prova in situazioni comunicative. L'apprendimento linguistico è contestualizzato attraverso la somministrazione di audio-

Questionario finale corso "Talkshows e analisi del discorso"

Da compilare individualmente e anonimamente!

- In quale ambito ha imparato di più?
 - ascoltare
 - parlare: partecipare a una conversazione
 - parlare in modo coerente
 - leggere
 - scrivere
- Quale vorrebbe migliorare?
 - ascoltare
 - parlare: partecipare a una conversazione
 - parlare in modo coerente
 - leggere
 - scrivere
- Perché non è sul livello desiderato? _____
- Quali argomenti del corso L'hanno interessata particolarmente? _____
- Quali metodi L'hanno aiutata soprattutto?
 - Presentazione riguardo agli argomenti dell'analisi del discorso
 - Osservazione del video "Nachtcafé" e Literarisches Quartett"
 - Gioco di ruolo
 - Osservazione di altri partecipanti
 - Esercitazioni pratiche di comunicazione
 - Discussione nel plenum
 - Riflessione sul proprio comportamento di comunicazione
 - Confronto con talkshow italiano
 - Altro: _____
- Che cosa vorrebbe imparare nel prossimo semestre? _____

visivi: gli studenti imparano in quale contesto si usano certe espressioni, quali sono i parametri culturali nei quali un comportamento comunicativo si manifesta. Il confronto tra il tedesco e la madrelingua italiano è utile per aumentare la sicurezza nell'usare gli elementi appresi in situazioni di comunicazione sempre nuove.

Note

¹ Sito web: <http://culture.coe.int/lang> 2000 Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.

² Trad. di "It is discourse that creates, recreates, focuses, modifies, and transmits both culture and language and their intersection" (Sherzer 1987, 295).

³ trad. dell'autrice.

⁴ Alcuni altri elementi di analisi sono: il ruolo del parlante e l'attività di *feedback*, le aperture e chiusure del discorso. Altri concetti collegati che riflettono le differenze a analogie culturali sono: la cortesia, l'uso dell'umorismo e dell'ironia, i tabù, ecc.

⁵ Tutti gli studenti del corso "LeCE" che studiano il tedesco studiano anche l'inglese ed ev. una terza lingua come per es. il francese o lo spa-

gnolo o l'arabo.

⁶ La discussione presenta l'occasione per una prima riflessione che aiuta gli studenti ad avere più chiarezza sulla loro attitudine. È evidente che colui che non accetta dentro di sé che un cambiamento sia possibile, dato che lei o lui non crede nella possibilità di poter imparare un agire comunicativo in un'altra lingua, non avrà tanti benefici dal corso. Dall'altra parte bisogna far capire che delle aspettative molto alte non saranno soddisfatte dal momento che il comportamento comunicativo non può essere modificato o manipolato a piacere. L'obiettivo è piuttosto di diventare più coscienti verso i processi e meccanismi che si verificano quando comunichiamo e di venire a contatto con delle alternative.

⁷ "Tra ascetismo ed eccessi: Il sogno di una vita felice."

⁸ Su questo compito può seguire una discussione sulle fonti delle informazioni trovate, alcuni hanno trovato delle homepage, altri delle pubblicità su dei libri di alcuni ospiti. Facendo notare che è molto importante sapere quale è la fonte di informazione si sensibilizza lo studente nei confronti del mezzo internet che offre tante informazioni, non sempre tutte serie.

⁹ Nelle lezioni precedenti sono stati raccolti gli interventi degli ospiti dello show, il vocabolario necessario per la comprensione è dunque stato chiarito.

Bibliografia

- BRÜNNER, G. / FIEHLER, R. / KINDT, W. (Hgg.) (1999): *Angewandte Diskursforschung, Band 1 und 2*, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- DEPPERMAN, A. (2001): *Gespräche analysieren*, Opladen, Leske + Budrich.
- DI PIETRO, R. (1990): *Interactive Discourse in the L2 Classroom*, in: HALLIDAY, M.A.K. / GIBBONS, J. / NICHOLAS, H.: *Learning, Keeping and Using Language*, Volume 1, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- FISCHER, S. (2002): *Awareness- und Immersionsstrategien*, in: *Babylonia 2/2002*, p. 32-36.
- HOFSTEDE, G. (1991): *£Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Londra, McGraw-Hill.
- HENNE, H. / REHBOCK, H. (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*, Berlino, de Gruyter.
- HORNUNG, A. (2002): *Zur eigenen Sprache finden*, Tübingen, Niemeyer.
- LINKE, A. / NUSSBAUMER, M. / PORTMANN, P. R. (2001): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen, Max Niemeyer.
- DI PIETRO, R. (1990): *Interactive Discourse in the L2 Classroom*, in HALLIDAY, M.A.K. / GIBBONS, J. / NICHOLAS, H.: *Learning, Keeping and Using Language*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, p. 419-432.
- PIAZZA, R. (a cura di) (1995): *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La nuova Italia.
- RICCI GAROTTI, F. (a cura di) (1999): *L'immersione linguistica. Una nuova prospettiva*, Milano, Franco Angeli.
- SHERZER, J. (1987): *A discourse centered approach to language and culture*, in: *American Anthropologist*, 89, p. 295-309.
- WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache, Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning, Hueber.

Materiale video

"Nachtcafé: Zwischen Exzess und Askese. Der Traum vom erfüllten Leben" mit Moderator Wieland Backes, 2002 -SWR, , www.swr.de/nachtcafe

Altri Talkshows interessanti:

"Vera am Mittag, www.sat1.de/vera

"Christiansen" www.sabine-christiansen.de

"Beckmann" www.das-erste.de

Sylvia Fischer

laureata in Lingue (Italiano, Inglese, Tedesco come lingua straniera) all'Università di Augsburg, è insegnante di tedesco e traduttrice; dal 1998 lettrice di tedesco all'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; è esaminatrice per il certificato di tedesco austriaco ÖSD; è attualmente dottoranda in "Lingue e Culture Comparete".

Frank Kauffmann
Zürich

... ich bin froh, dass ich diese wunderschöne Seele getroffen habe...

L2 als Arbeitssprache: Projektunterricht in realem Kontext

L'università e l'ETH di Zurigo sono sempre più spesso meta di studenti stranieri che si trattengono per un periodo di scambio per migliorare la padronanza del tedesco: poiché con i compagni di corso stranieri parlano lingue diverse dal tedesco e poiché, a causa della diglossia della popolazione, hanno più occasione di contatti in "Schwyzerdütsch" che in "Hochdeutsch", l'autore ha sviluppato dei progetti di immersione in base ai quali gli studenti hanno potuto sviluppare contatti in tedesco, con successiva redazione di testi (fascicolo stampato e homepage nella prima esperienza con la società svizzera di protezione contro la corrosione SGK, fascicolo ed esposizione di foto nella seconda con l'istituto per anziani, breve film nel terzo caso, ancora in corso, di un altro istituto per anziani). L'originalità dei progetti risiede nell'aver assegnato ai giovani una ricerca che li ha portati ad interloquire e costruire rapporti interpersonali. Specie nel caso dell'incontro con gli anziani, questa esperienza si è rivelata di arricchimento umano reciproco: gli anziani si sono sentiti utili, e gli studenti, avendo a disposizione degli interlocutori che avevano tempo di parlare con loro, hanno acquisito non solo sicurezza e competenza nella comunicazione, ma anche cultura, ascoltando i racconti sul passato (per es. della seconda guerra mondiale). (red.)

Die Universität und die ETH Zürich ziehen mehr und mehr fremdsprachige AustauschstudentInnen aus dem In- und Ausland an. Leider profitieren viele sprachlich eher wenig von ihrem Aufenthalt. Die Diglossie der Deutschschweiz erschwert sowohl den Gebrauch der Hochsprache, als auch einen fortgesetzten Spracherwerb erheblich. Kontakte zu Deutschschweizern sind in der Regel auch selten. Die AustauschstudentInnen lernen meistens andere AustauschstudentInnen kennen, verkehren in einem internationalen Umfeld und kommunizieren untereinander praktisch ausschliesslich in Englisch. Viele haben das Gefühl, im Laufe ihres Aufenthalts vor allem ihr Englisch verbessert zu haben.

Der Deutschunterricht ist oft der einzige Ort, wo ausschliesslich Deutsch gesprochen wird. Diesen begrenzten Rahmen wollte ich aufbrechen. Dementsprechend war ich auf der Suche nach einer Kursform, die es DaF-StudentInnen mit B2-C1 Kenntnissen ermöglicht, ihre Deutschkenntnisse im Austausch mit Muttersprachigen zu erproben und auszubauen, einem Kurs in realem Kontext. Ich ging dabei vom Grundgedanken des Immersionsunterrichts aus. Spezifisch suchte ich nach einem Projektunterricht, in dem die Fremdsprache zur Arbeitssprache wird und der muttersprachliche SprecherInnen miteinbezieht. Ich versprach mir von dieser Form eine starke Einbindung der StudentInnen, eine hohe Verbindlichkeit und eine niveauspezifische, individuelle Förderung der StudentInnen. Die Zusammenarbeit mit Deutschschweizern sollte zusätzlich einen

integrativen Charakter haben und den StudentInnen einen neuen Zugang zur Kultur der Deutschschweiz eröffnen. So entstand die Idee, mit den StudentInnen PR-Projekte im Auftrag inner- oder ausseruniversitärer Institutionen zu erstellen. Geeignete Projekte lassen sich im PR Bereich der Hochschulen genügend finden (Interviews mit ProfessorInnen, MitarbeiterInnen oder StudentInnen, die in der Uni-Zeitschrift veröffentlicht werden können) aber auch ausseruniversitär, bei sozialen und kulturellen Institutionen oder in KMUs.

Zwischen dem Kurs und der beteiligten Institution besteht ein Dienstleistungsverhältnis. Die StudentInnen stellen ihre im Kursrahmen liegende Zeit zur Verfügung und die kooperierenden Institutionen steuern dafür ein reales Projekt und die zur Betreuung notwendigen Personalressourcen bei. Die Kursleitung ist in erster Linie für den Kontakt zwischen den beiden Gruppen zuständig, sie übernimmt die Organisation, das Zeitmanagement und wird in einer weiteren Phase zum Tutor der StudentInnen.

Da sich im PR-Bereich alles um Kommunikation dreht, ist diese Sparte für immersive Sprachkurse besonders geeignet. Die PR-Produkte selber können unterschiedlicher Natur sein: Texte, Tonprodukte, Film, etc. Im Kurs werden zunächst mittels Interviews und Recherchen Informationen gesammelt und diskutiert. In dieser Phase arbeiten die StudentInnen weitgehend selbstständig. Der Produktionsprozess der Endprodukte wird von der Kursleitung begleitet. Dies garantiert eine ausreichende sprachliche Qualität. Dadurch erhält speziell der

Überarbeitungsprozess von Texten die notwendige Aufmerksamkeit, was wiederum den Lerneffekt vergrössert. Insgesamt lassen sich in dieser Struktur die Sprachkompetenzen individuell und problemorientiert ausbauen und vertiefen. Neben der Verbesserung der Fremdsprachkenntnisse werden aber auch PR-Grundkenntnisse vermittelt. Die Einsicht in die Notwendigkeit öffentlicher Kommunikation und in die Art und Weise, wie sie funktioniert, ist ein zusätzlicher Nutzen für angehende WissenschaftlerInnen.

Schweizerische Gesellschaft für Korrosionsschutz

Der erste Versuchskurs war eine Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Gesellschaft für Korrosionsschutz (SGK). 2 Gruppen StudentInnen erstellten Vorschläge für die textuelle Neukonzeption der Broschüre und der Homepage der SGK, während eine weitere Gruppe PR-Texte zu einer technischen Entwicklung der SGK, dem EC-Pen, verfassten. In der ersten Sitzung führte ein Vertreter der SGK die StudentInnen in die Struktur und den Aufgabenbereich der SGK ein und formulierte das Projekt. Im weiteren Verlauf des Kurses besuchten wir die SGK. Jede Studentengruppe erhielt einen Ansprechpartner, den sie befragen konnten und mit dem sie die vorgeschlagenen Lösungen diskutieren konnten. Leider scheiterte der Kurs in der entscheidenden Schlussphase daran, dass die gesamte Belegschaft der SGK unvorhergesehen und zu ihrem eigenen Bedauern arbeitsmässig zu sehr überlastet war.

In der Auswertung fanden die StudentInnen das Projekt an sich interessant. Ihnen gefiel besonders der Teil mit dem direkten Kontakt zu den Ingenieuren der SGK. Sie wünschten sich allerdings einen noch intensiveren und individuelleren Kontakt. Grosse Mühe bekundeten alle TeilnehmerInnen mit der

inhaltlichen Ausrichtung des Kurses. Sie konnten sich für das Thema Korrosion nicht begeistern und wünschten sich lebensweltlichere Themen. Den vorzeitigen Abbruch des Kurses fanden sie zwar verständlich, aber letztlich doch enttäuschend.

Altersheim Wildbach zum Ersten

Für den zweiten Kurs suchte ich dementsprechend ein lebensweltlicheres Thema und nach Personen, die bereit waren, mehrere Stunden für Interviews zur Verfügung zu stellen. Ausserdem war ich vor allem darauf bedacht, sicherzustellen, dass der Kurs auf alle Fälle bis zum Ende durchgeführt werden konnte. So bin ich schliesslich auf das Altersheim Wildbach gekommen. Ich kannte den Heimleiter, Mathias Gehrig, die Aktivierungstherapeutin Theresa Haueter und mehrere PensionärInnen von einem gemeinsamen Theaterprojekt.

Die Altersheime der Stadt Zürich sind aufgefordert, jährlich zu einem übergeordneten Thema eine Veranstaltung zu realisieren. Letztes Jahr war dies das Thema ‚Alt trifft Jung‘. Ich kam mit der Altersheimleitung überein, dass die StudentInnen für diese Veranstaltung eine Broschüre und eine kleine Ausstellung zu diesem Thema realisieren. Inhalt der Broschüre sollten Portraits ausgesuchter Insassinnen des Altersheims Wildbach sein.

Ich war mir lediglich in einigen Punkten unsicher. Meine Hauptsorge war die Bereitschaft der StudentInnen, sich auf das Thema einzulassen. Zum Zweiten war unklar, ob und wie sich die Beziehungen zwischen den beiden Gruppen, zwischen Alt und Jung, zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachigen, entwickeln würden. Waren die alten Menschen bereit, auf den angestammten Dialekt zu verzichten und in hochdeutscher Sprache Auskunft über ihr Leben zu geben?

Bei der ersten Sitzung erschienen 13 StudentInnen, von denen nach der

ersten Sitzung 11 dauerhaft blieben. Das erste Treffen diente vor allem dazu, die Gruppenbildung zu initiieren. Die StudentInnen erstellten schriftlich ein Kurzportrait eines ihnen unbekanntes Mitstudenten, versahen es mit einem Polaroidfoto und stellten ihr Gegenüber schliesslich mündlich im Plenum vor. Diese schriftlichen Portraits gab ich ans Altersheim Wildbach weiter, welches auf Grund derselben unter ihren PensionärInnen passende GesprächspartnerInnen auswählte. Die PensionärInnen, welche sich zur Verfügung stellten, waren zwischen 85 und 95 Jahre alt und wurden von der Aktivierungstherapeutin informiert und betreut.

In der zweiten Sitzung besprachen wir im Plenum das erste Treffen und erstellten einen Fragebogen dafür. Inhaltlich kamen wir überein, unkonventionelle Portraits über die PensionärInnen zu schreiben. Um die üblichen Biographien zu umgehen, beschlossen wir mehrere Fenster auf deren Leben zu öffnen (z.B. welche Situation würden Sie noch einmal erleben wollen und welche nicht mehr). So ausgerüstet machten wir uns etwas angespannt in der dritten Sitzung auf den Weg ins Altersheim. Die PensionärInnen warteten bereits an separaten Tischchen auf ihr Gegenüber. Die Zusammenarbeit der StudentInnen mit den PensionärInnen liess sich unerwartet positiv an. Die PensionärInnen freuten sich auf die Kontaktmöglichkeit und bemühten sich Standarddeutsch zu sprechen.

In der folgenden Sitzung berichteten die StudentInnen von ihren Erfahrungen und tauschten sich aus. Wir verfeinerten gemeinsam unseren Fragebogen für das nächste Treffen und ergänzten ihn. Nach dem zweiten Interview im Altersheim begannen die StudentInnen, einen ersten Text zu schreiben, welchen sie in Rücksprache mit mir redigierten.

Bei einem dritten Treffen im Altersheim ging es um neue Themenfelder. Aus diesen Interviews resultierte ein

zweiter Text, den die StudentInnen nach Rücksprache überarbeiteten. Mit den beiden fertigen Texten trafen wir uns schliesslich noch ein viertes Mal im Altersheim. Die StudentInnen legten ihren GesprächspartnerInnen die geschriebenen Texte vor, diskutierten sie und nahmen Änderungswünsche vor. Im Anschluss daran erfolgte die Endredaktion sowie die Erstellung der Broschüre. Teilauszüge der Texte sowie Fotos, die wir gemacht hatten, wurden vergrössert und im Altersheim ausgestellt. Schliesslich trafen wir uns mit den gedruckten Broschüren ein letztes Mal im Altersheim. Das Altersheim hatte ein Nachtessen organisiert und schenkte allen TeilnehmerInnen je eine Flasche Wein und eine Broschüre.

Der Kurs war in jeglicher Hinsicht ein Erfolg. Die StudentInnen freuten sich, dass sie auch unter erschwerten Bedingungen (Schwerhörigkeit, stark dialektale akzentuiertes Standarddeutsch der PensionärInnen) fähig waren zu kommunizieren und benötigte Informationen selbstständig zu erfragen. Zwischen den StudentInnen und PensionärInnen war es zu einem sehr persönlich geprägten Austausch gekommen, der sich nicht nur auf den Unterricht beschränkte, sondern in einigen Fällen zu weiteren Treffen führte. Charakteristisch für die Gespräche war, dass alle PensionärInnen viel über die Zeit im Weltkrieg erzählten. Die StudentInnen erhielten so auch einen überraschenden Einblick in die Schweiz der Kriegsjahre. Von 14 Sitzungen verbrachten wir 5 im Altersheim, 5 Sitzungen brauchten wir für Besprechungen, Diskussionen sowie für das Erstellen von Fragebögen, und 4 Sitzungen sowie ein paar zusätzliche Stunden benötigten die Redaktion und Korrektur der beiden geschriebenen Texte. In einem Fall mussten wir für eine Studentin eine neue Gesprächspartnerin suchen. Für die Planung und Organisation des Kurses traf ich mich ein Mal pro Woche mit der Altersheimleitung

und der Aktivierungstherapeutin. Die PensionärInnen waren ebenfalls sehr erfreut über die Zusammenarbeit. Die Veranstaltung bot ihnen die seltene Gelegenheit, ausserhalb des Familienkontexts wahrgenommen zu werden. Sie allein standen mit ihren Lebenserfahrungen im Mittelpunkt des Interesses. Zur Broschüre steuerten viele von ihnen ebenfalls einen kleinen Text über ihre StudentInnen bei. In der Auswertung wünschten sie sich mehr solche Projekte.

Altersheim Wildbach zum Zweiten

Auf Grund der guten Erfahrungen beschlossen wir dieses Sommersemester einen zweiten Kurs im Altersheim durchzuführen. Das diesjährige Thema lautet: Wohnen. Allerdings geht es dieses Semester nicht um die Herstellung einer Broschüre, sondern um das Erstellen eines kleinen Dokumentarfilms. Die StudentInnen haben den Auftrag je einen 2-3 minütigen Kurzfilm über ihre Pensionärin zu machen. Das Projekt wird von Lukas Meyer von der Abteilung ‚Multimedia & E-Learning Services‘ der Universität begleitet. Er ist damit beschäftigt, einen Rahmenfilm über das Altersheim zu drehen, in welchem die Kurzfilme der StudentInnen eingebettet sind.

Das Setting des Kurses und der Ablauf ist mit dem vorgehenden Kurs vergleichbar. Aus den in Interviews gesammelten Informationen und Eindrücken hat jeder eine Idee für einen Kurzfilm entwickelt. Diese Ideen haben wir in der Gruppe diskutiert und konkretisiert. Die so entstandenen Drehbuchkonzepte wurden mit den PensionärInnen abgesprochen. Ausserdem machten die StudentInnen bereits ein paar Probeaufnahmen mit der Kamera. Aufgrund dieser Probeaufnahmen wird Lukas Meyer mit ihnen in der nächsten Sitzung einen Kamera- und Schnittkurs machen. In den folgenden Sitzungen wird der Film dann

realisiert. Dabei arbeiten die StudentInnen in Duos (Regie und Kamera). Bis jetzt lässt sich der Kurs sehr gut an. Als Medium ist Film den StudentInnen noch nicht vertraut, doch sie sind sehr interessiert, etwas darüber zu lernen. Gegenüber der Textproduktion im vorherigen Kurs ist das Filmen mit einer noch intensiveren Zusammenarbeit mit den PensionärInnen verbunden, so dass der Anteil gesprochener Sprache sich noch erhöht hat.

Fazit

Gegenüber einem Kurs in der freien Wirtschaft haben Altersheimprojekte den Vorteil, dass sie über ausreichend viele GesprächspartnerInnen mit einer hohen Gesprächsbereitschaft verfügen. Ausserdem ist hier das Thema lebensweltlicher fokussiert, was dem Bedürfnis der StudentInnen mehr entspricht. Das Feedback der StudentInnen ist insgesamt sehr ermutigend ausgefallen. Sie profitieren nach eigenen Angaben vor allem vom Realkontakt mit ihren GesprächspartnerInnen. Anfänglich bekundeten viele StudentInnen grosse Mühe mit ihren Sprechfertigkeiten. Sie haben Angst davor, nicht verstanden zu werden und Fehler zu machen. Diese anfängliche Unsicherheit verschwindet bald. Sie erfahren, dass sie sich erfolgreich verständigen können. Ihr Selbstvertrauen wächst und im Verlauf des Kurses wird ihnen die Fremdsprache zur selbstverständlichen Arbeitssprache.

In den nächsten Kursen werde ich versuchen, inneruniversitäre Projekte mit anderen Bezugsgruppen durchzuführen.

Frank Kauffmann

ist Lektor für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität und der ETH Zürich.

Vittorio Silacci
Walter Seghizzi
Bellinzona

Kenntnis der Inhalte und diskursive Fähigkeiten sind die an einer Prüfung mit Zertifizierungswirkung vom Kandidaten verlangten Kompetenzen. Die Prüfungsverfahren erweisen sich sowohl für die Lehrkraft als auch für den Experten als anspruchsvoll und können sich auf das Prüfungsergebnis auswirken. Die Autoren analysieren die für die Prüfungssituation typischen Aspekte und schlagen Strategien zur Optimierung der subjektiven Dimension vor. (Red.)



Strillone.

L'esame orale

Una delle forme più diffuse di verifica al termine di un percorso formativo è rappresentata dall'esame orale, cioè da quella forma di confronto 2 a 1 (2 esperti e un candidato) in cui a domanda si risponde. Si diceva la più diffusa e, al pari delle interviste di selezione, ritenuta la più affidabile, mentre in realtà è, e resta, la più aleatoria, la più difficile da valutare per un insieme di fattori tra i quali la lingua del candidato (in effetti, soprattutto negli studi superiori, per molti studenti la lingua degli esami non è la lingua 1).

Cosa si cela dietro ad un esame orale, quali sono i suoi obiettivi pedagogico-didattici, deve però essere definito per permetterne una migliore comprensione e per interpretarne il vero valore nel processo di acquisizione delle competenze richieste al termine della formazione.

L'esame orale è una discussione a carattere professionale tra due persone esperte del settore esaminato e un candidato che si appresta a ottenere una qualificazione che gli permetta di utilizzare con un riconoscimento formale le competenze acquisite.

Si tratta perciò di una discussione, quindi di un momento di comunicazione reciproca sostanzialmente di tipo verbale, in cui (detto con un po' di irriverenza) "ci si parla addosso". Al termine di questa discussione, che dura generalmente da 15 a 40 minuti ca., a seconda del tipo di formazione e da quanto stabilito nei rispettivi regolamenti, il candidato viene valutato dai due esperti. Vedremo più avanti le condizioni che devono essere rispettate affinché la valutazione sia oggettivamente sostenibile. Ci basti dire che valutare un esame orale è difficile, soprattutto per i molteplici fattori di disturbo presenti in una relazione interpersonale, quali ad esempio il pregiudizio, la capacità soggettiva di ascolto, la formulazione della doman-

da stessa, l'interpretazione, l'astuzia – o no – e le competenze comunicative del candidato, il suo grado di padronanza dello stress, la sua flessibilità.

Sicuramente condurre un esame orale è affascinante. Il fascino può derivare da più di un fattore, alcuni riconosciuti da tutti, altri invece più nascosti o non sempre vissuti in modo positivo:

- innanzitutto la relazione interpersonale tra tutti gli attori. Non freddo come lo scritto, l'esame orale è contraddistinto dalla presenza simultanea nel medesimo locale di tre persone (a volte anche di più) che esprimono oltre che messaggi verbali anche non-verbali, risultanti dalle emozioni di ciascuno, spesso quindi non controllabili, ma sicuramente osservabili e interpretabili soggettivamente;
- la possibilità di formulare e riformulare domande. La riformulazione è un passo fondamentale nella reciproca comprensione: "non ho capito la domanda", "non capisco cosa intendi quando dici..." sono un paio delle frasi più ricorrenti in un esame orale. Senza dubbio i candidati più avveduti sanno utilizzare queste frasi per prendersi un attimo di riflessione in più, ma il più delle volte il problema è realmente quello della necessità di capire meglio, per non ritrovarsi su una pista di risposta non adeguata (insomma: sbagliata!);
- la creatività, l'improvvisazione, l'approfondimento. Quando ci si appresta a rispondere in un esame scritto la domanda è lì, indeformabile, asciutta, fredda, pesante. Il panico da domanda troppo difficile (attenzione: siamo coscienti che la difficoltà dipende sempre dal saper o non saper rispondere!) è lì, grave e fuorviante. Ciò non succede (o non dovrebbe succedere) in un esame orale, in cui le domande

devono, per definizione, essere diverse da quelle poste in un esame scritto. Non è sempre vero, purtroppo, ma partiamo dal presupposto che effettivamente lo sia. L'esperto accorto e sperimentato (Lapalisse non potrebbe esprimersi meglio!) è in grado di formulare una domanda da vero esame orale, aperta, esplorativa, introduttiva di un tema, ma soprattutto è in grado di riformularla se risulta non capita, è in grado di improvvisare, di intravedere nuove piste di verifica, di impostare una discussione e non un interrogatorio di terzo grado, sa approfondire, sulla scorta delle risposte del candidato, un tema particolare;

- l'osservazione basata sul verbale e sul non-verbale. Come già affermato in precedenza le emozioni condizionano la presenza delle persone in un contesto di relazione interpersonale. Noi, esseri umani, siamo solo parzialmente capaci di controllare le nostre espressioni. Non ce ne accorgiamo ma diamo in maggior misura segnali con il corpo, piuttosto che con la parola. Il "guai" è che siamo anche in grado di leggere i segnali non-verbali e, non solo, gli diamo anche molta importanza, al punto da impedirci di ascoltare con la dovuta attenzione ciò che l'interlocutore ci sta dicendo.

Quant'è complicata la situazione! Come possiamo pretendere che sia semplice valutare oggettivamente il risultato di un esame orale? Già di per sé la valutazione di una qualsiasi situazione effettuata da un essere umano non è oggettiva. Tendere all'oggettività è però un dovere, soprattutto in una procedura pedagogico-didattica come lo è l'esame, sotto qualunque forma esso sia presentato.

Il prossimo, e quasi ultimo, paragrafo di questo articolo, parte da una premessa fondamentale: gli esami orali continueranno a essere proposti e crederemo sempre, anche a costo di andare contro l'evidenza, che siano il

miglior esame possibile e che noi saremo sempre in grado di condurli e di valutarli al meglio.

Una prima misura già in atto per preservare il candidato da effetti risalenti a fattori personali di influenza è la presenza contemporanea di due esperti. Certo, ciò crea comunque qualche squilibrio di forze (2 "contro" 1)! Come seconda misura è indispensabile verbalizzare l'esame. In questo modo la valutazione del candidato viene effettuata su basi più ampie che non il semplice ricordo di alcune parti del colloquio. Naturalmente la verbalizzazione porta con sé qualche problema e richiede un'adeguata preparazione degli esperti a questo ruolo. Non è possibile (né sensato), infatti, annotare tutte le parole dette. La selezione delle annotazioni, deve essere pertinente, accurata e centrata sulle cose essenziali. L'ultima misura, ma non la meno importante, anzi, è quindi la formazione dell'esperto. La formazione, ma non solo, concorre allo sviluppo di un'etica, che permetterà all'esperto di valutare con maggiore competenza e soprattutto cercando costantemente di non lasciarsi coinvolgere dai fattori "devianti". Per rendere le condizioni d'esame più corrette possibili affinché escano nel modo più chiaro le competenze del candidato, occorrerà tenere conto dei fattori evidenziati sopra come pure di diversi parametri tra cui quello della disposizione dei tavoli (prosemica), quello dell'iniziale accoglienza del candidato e dell'entrata in materia dell'esame, oppure l'espressione, la mimica e la gestualità come dimostrazione d'ascolto anche durante la presa d'appunti per il verbale, (l'uso di frasi interlocutorie - a doppio senso: sì, d'accordo, molto bene, ecc.).

Ed ora arriviamo alla fine di questo nostro cammino sull'esame orale; abbiamo cercato di mettere in rilievo che nell'esame orale sono assai importanti, oltre alla parola, molti altri aspetti non-linguistici che spesso ar rischiano di rendere il contenitore più importante del contenuto.

Nota

¹ Per ragioni di scorrevolezza del testo verrà utilizzata solo la forma maschile.

Vittorio Silacci

è direttore responsabile della Scuola professionale per sportivi d'élite di tenero (scuola media di commercio con organizzazione adattata alla pratica sportiva). Dal 1990 al 2001 ha svolto la funzione di direttore dei Corsi per maestri di tirocinio e di direttore dei Corsi per periti d'esame presso la Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino. È perito d'esame per gli apprendisti impiegati di commercio del ramo "Amministrazione cantonale".

Walter Seghizzi

lavora per l'ISPFP di Lugano e per la Divisione della formazione professionale. È responsabile della formazione dei periti d'esame per il Canton Ticino come pure di quella dei formatori di apprendisti in azienda (maestri di tirocinio). Per FFS SA, si è occupato della gestione delle risorse umane ed è stato responsabile della formazione professionale.

Tips

It is useful before engaging on these activities to feed the students useful phrases which will enable them to carry out the activities more successfully. If we, the teachers, feed in a few phrases at a time over the course of a year the students will build up a very useful stock of functional every day expressions for agreeing, disagreeing, checking and negotiating. In English examples of these phrases would be: "What do you think this means? I'm not sure what this means, how about you? I'm sorry I don't think that's right, it seems to me that... Where shall we start? Good idea." etc.

Irène Schwob
François Ducrey
Genève

L'évaluation de l'EO d'élèves qui ont suivi un enseignement bilingue

In diesem Artikel werden einige Resultate einer Evaluation mündlicher Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern vorgestellt (im Vordergrund stand die Fertigkeit „an Gesprächen teilnehmen“). Die Resultate stammen aus dem Schlussbericht über die Kompetenzen der Walliser 6. Klässler, die an einem zweisprachigen Unterricht während 7-8 bzw. 4 Jahren teilgenommen haben. Der mündliche Ausdruck der Schüler und Schülerinnen in einer Interviewsituation wurde nach qualitativen und quantitativen Kriterien analysiert. Diese Kriterien haben ihre Schwächen, ermöglichten aber die Erstellung eines ersten Kompetenzinventar. Die Dauer des zweisprachigen Unterrichts kann die gefundenen Kompetenzen nicht alleine erklären.



L'évaluation de l'expression orale d'élèves insérés dans une filière d'enseignement bilingue devrait mettre en évidence des compétences spécifiques acquises grâce à l'apprentissage immersif dans la langue 2. Mais quelles seraient ces compétences spécifiques? L'enseignement bilingue ou immersif est censé favoriser la compréhension d'un langage utilisé au quotidien et l'expression en L2 (ou tout au moins la capacité de se faire comprendre). Les auteur-e-s de l'évaluation présentée dans cet article ont pris le parti de relever des aspects de la compétence interactionnelle des élèves plutôt que de saisir dans quelle mesure les normes linguistiques sont appliquées dans l'expression orale. Dans le cadre de l'évaluation de 10 classes pilotes bilingues de l'école primaire de trois communes du Valais romand (voir le rapport Demierre-Wagner & Schwob, 2004), l'expression orale des élèves qui ont suivi un enseignement immersif en allemand (pendant 50% du temps scolaire) a été évaluée, comme d'ailleurs la compréhension orale et écrite et l'expression écrite dont il ne sera pas question ici. Une partie des élèves avait bénéficié d'un enseignement bilingue précoce, dès la 1^e ou 2^e année de l'école enfantine (donc durant 7 ou 8 ans), l'autre d'un enseignement bilingue moyen, dès la 3^e année de l'école primaire (durant 4 ans). Une évaluation sous forme d'entretiens individuels en allemand et sur des thèmes familiers paraissait idéale pour pouvoir relever quelques indices qualitatifs et quantitatifs de la compétence "participer à une conversation". 81 élèves de 6^e année primaire, de niveau faible, moyen et fort en allemand — selon l'appréciation de leur enseignant-e — ont été évalués en

Les questions de l'entretien:

Thème Film:

Gestern hast Du einen Video-Film gesehen. Kannst Du mir kurz den Inhalt erzählen?

Wie hat Dir der Film gefallen?

Was ist wohl das Ziel dieses Films?

Wer hat den Film gemacht?

Wie hättest Du so einen Film gemacht?

Thèmes divers:

Was liest du gerne? Liest du auch deutsche Bücher?

Was machst du so in der Freizeit?

Welches sind Deine Hobbies?

Was wirst Du in den nächsten Sommerferien machen und was hast Du in den letzten Sommerferien gemacht?

Weißt Du schon, was Du einmal werden möchtest?

dehors de la classe par une chercheuse. Les élèves ont été mis dans une situation de conversation où il s'agissait d'abord de comprendre les énoncés de l'interlocutrice et d'élucider le sens le cas échéant. Les conversations ont été menées selon un canevas pré-établi (voir encadré). L'objectif de l'évaluation était de laisser un maximum la parole à l'élève, de lui permettre de développer le thème par rapport auquel il (ou elle) pouvait et voulait communiquer des informations et développer des idées.

Ces entretiens ont duré en moyenne sept minutes. Ils ont été enregistrés et transcrits par la suite.

Résultats

Tous les élèves sollicités ont été capables de comprendre les questions posées et, si nécessaire, de signaler une incompréhension. Le recours au français pour traduire une partie d'une question n'a eu lieu que dans de rares cas.

Les élèves ont répondu aux questions en laissant toujours l'initiative à l'intervenante. Ils ont plus ou moins su saisir l'occasion de s'exprimer plus amplement par rapport à l'un ou l'autre des thèmes soulevés. Comme on peut le lire dans l'extrait de l'entretien suivant, l'élève donne un résumé assez complet du film en question (tour de parole¹ 6), mais ne détaille pas les critiques qu'elle aurait par rapport à ce film (tour de parole 10). L'extrait suivant se situe au début de l'entretien avec l'élève numéro 13 de la classe 5 qui a duré 9 minutes et 23 secondes (I = Intervenante, E = Élève):

- I 5 also .² kannst Du Dich erinnern was gestern gezeigt wurde in diesem Film den ihr hier³ gesehen habt?
- E 6 ja euh das waren zwei Mädchen . eine Japonese Mädchen und eine Schweizer Mensch und den Japanmensch will ehm der Schweiz ehm machen der tour und euh sind . sind in Zurich Genf in euh in Pleine Morte und sie haben etwas gut gefällt in der Pleine Morte weil es hat hohe Berg und viel Schnee und euh und in Genf es hat der .. eine château sie hat gesehen und es war auch sehr schön und euh sie sind in aéroport auch und euh . und nachher in Zürich ein kleine Zug und sie könnt auch die euh die .. Kind Mensch sehen und es ist fertig . ich weiss nicht mehr
- I 7 hat Dir der Film gefallen?
- E 8 das geht .
- I 9 es geht ja mmh
- E 10 ja aber . .
- I 11 was meinst Du wieso wurde der Film gemacht?
- E 12 für euh zeigen für die Kinder wo wir können gehen oder euh .. wie die Freunde auch wenn sie sind Japaner oder französisch oder deutsch oder was sie können auch sprechen und sind Freund und euh für wissen was es hat in der Schweiz
- I 13 JA sehr gut .. wenn Du einen Film machen müsstest . über die Schweiz . wie würdest Du das machen?
- E 14 über was?
- I 15 über die Schweiz . oder über die

Eisenbahn

- E 16 ich interrogiere mein [mot inaudible] für wissen was gefällt euh dieses dieses Land . warum sie sind in dieses Land gegangen oder . euh oder so
- I 17 prima Idee . [...]

Voici un exemple d'un échange moins aisé avec une élève d'une autre classe. Les tours de parole sont brefs et l'enfant a plus de peine à formuler ses idées en allemand. Il s'agit de l'élève numéro 7 de la classe 3 avec laquelle l'entretien a duré 5 minutes et 8 secondes:

- 3 I ehm . kannst Du dich erinnern dass Frau Demierre euch einen Film gezeigt hat
- 4 E ja
- 5 I war das vor einer Woche? . oder gestern?
- 6 E ehm . es war . ehm . vor einer Woche
- 7 I kannst Du dich trotzdem noch erinnern was da so vorkam?
- 8 E eh ja es war die Geschichte eh von zwei Mädchen
- 9 I mmh
- 10 E eh sind in ehm .. in nach eh es glaube es war Genf die sind gegangen
- 11 I mmh
- 12 E und sie haben Etappen gemacht
- 13 I ja:
- 14 E eh
- 15 I wo? . zum Beispiel
- 16 E eh und es hat . eh ich weiss nicht mehr
- 17 I ja:
- 18 E eh eh sie haben anfangen von Zürich eh
- 19 I ja:
- 20 E ah ja sie sind gegangen ehm .. in Tessin
- 21 I ja gut
- 22 E ja mmh
- 23 I ja gut .. hat dir der Film gefallen?
- 24 E ja
- 25 I ja? . was glaubst Du wieso wurde dieser Film gemacht? was war ist der Zweck oder das Ziel des Filmes?
- 26 E ehm es war für den Zug
- 27 I ja mmh
- 28 E erklären ehm wie es war
- 29 I genau . das ist ein Werbefilm für die SBB

- 30 E ja
- 31 I den haben wir genommen um ihn euch zu zeigen .. jetzt . wenn die SBB zu dir käme und sagt . machen sie mir bitte einen Werbefilm für das Reisen in der Schweiz . wie würdest Du das machen?
- 32 E ehm .. ehm .. ja ungefähr wie das Film . ich mache Etappen und ich ehm ich expliziert ehm . ehm wie es geht eh für der Zug nehmen und
- 33 I ja .
- 34 E eh ja?
- 35 I ja ganz gute Ideen [...]

Les propos des élèves sont bien compréhensibles; en cas de doute, l'intervenante a d'ailleurs — à son tour — pu signaler son incompréhension. Comme on peut l'observer selon les extraits ci-dessus, les énoncés des élèves sont loin d'être grammaticalement corrects, mais cet aspect n'a pas été évalué.

Emprunts lexicaux

Nous avons tenté d'observer la capacité des élèves de s'exprimer entièrement en allemand dans cette situation d'entretien. L'utilisation de mots français dans les énoncés en allemand (voir les mots soulignés dans les extraits ci-dessus), est plutôt rare si l'on pense que la moyenne ne dépasse pas trois mots par minute d'entretien et représente 7.5% des mots. Comme nous nous y attendions, les élèves qui ont quatre au lieu de sept ou huit ans d'apprentissage bilingue derrière eux font plus d'emprunts lexicaux au français (voir le tableau 1), mais également les garçons, qu'ils appartiennent à l'enseignement bilingue précoce ou moyen. Les élèves ont apparemment plus souvent manqué d'un terme spécifique, mais le fait d'opérer un changement de code représente aussi une stratégie qui fait appel à la compréhension de l'interlocutrice et qui permet de ne pas interrompre l'émission du message. En outre, rien que dans les deux courts extraits ci-dessus, nous trouvons trois emprunts germanisés (*eine Japonese Mädchen*,

ich interrogiere, ich ex.pli.ziert) qui témoignent de tentatives de transfert de la L1 à la L2 tout à fait créatives. Elles n'aboutissent pas forcément à la forme consacrée, mais sont favorables au flux de la communication dans la situation d'interaction donnée.

Ainsi, il apparaît dans cette recherche que face à une vraie situation de communication, l'absence d'emprunts lexicaux n'est pas d'une valeur absolue, mais doit être mise en relation avec le contexte et les objectifs de la communication. Cette stratégie de recours à la langue 1 en situation bilingue représente une pratique possible qui est au service de la communication par rapport à un thème précis. En même temps, elle fait prendre conscience du vocabulaire manquant en langue 2.

Auxiliaires de mode

Les productions des élèves ont aussi été analysées en fonction du nombre d'auxiliaires de mode employés. Sans avoir nécessairement suivi des leçons formelles sur leur emploi, les élèves des classes bilingues les utilisent. Contre notre attente toutefois, les élèves de l'immersion moyenne y ont plus souvent recours. (Dans le premier extrait ci-dessus, l'élève utilise les auxiliaires de mode "wollen" et "können" — en italique dans l'extrait ci-dessus —; la deuxième élève n'en utilise pas.) On peut supposer que les élèves performants de l'enseignement bilingue moyen⁴ ont particulièrement bien compris que les auxiliaires de mode permettent de donner un sens supplémentaire à l'énoncé (de moduler le sens du verbe) tout en facilitant la tâche de la conjugaison, puisque la conjugaison de l'auxiliaire est souvent bien automatisée et le verbe s'ajoute à l'infinitif. Nous ne savons toutefois toujours pas si l'utilisation des auxiliaires de mode est le signe de l'emploi d'une stratégie habile, de transferts faits de la L1 ou encore d'un reflet du langage utilisé en classe.

Relevés quantitatifs

Après avoir étudié deux critères plus linguistiques et qualitatifs de l'expression orale, nous avons également relevé des données quantitatives dont nous espérons une indication sur la fluidité de la parole et l'autonomie des apprenants. Le nombre moyen de mots prononcés durant une minute d'entretien s'élève à 38. Le rythme de parole est donc plutôt lent, mais la capacité de soutenir une conversation pendant plusieurs minutes n'a pas de comparaison avec celle d'un apprenant débutant et notamment les évaluations de ces mêmes élèves faites en 2^e et en 4^e année scolaire; ce résultat peut d'ores et déjà constituer un indice pour des évaluations ultérieures. Par minute d'entretien, le nombre de mots, mais également de noms et de verbes, ne varie pas de manière significative pour les élèves de l'immersion précoce ou moyenne. Par contre, le nombre moyen de mots prononcés par tour de parole (longueur moyenne des tours de parole) est plus élevé pour les élèves de l'immersion moyenne, ce que l'on est tenté d'attribuer à nouveau au fait que ces élèves sont très éveillés (voir Tableau 1).

Longueur moyenne des tours de parole

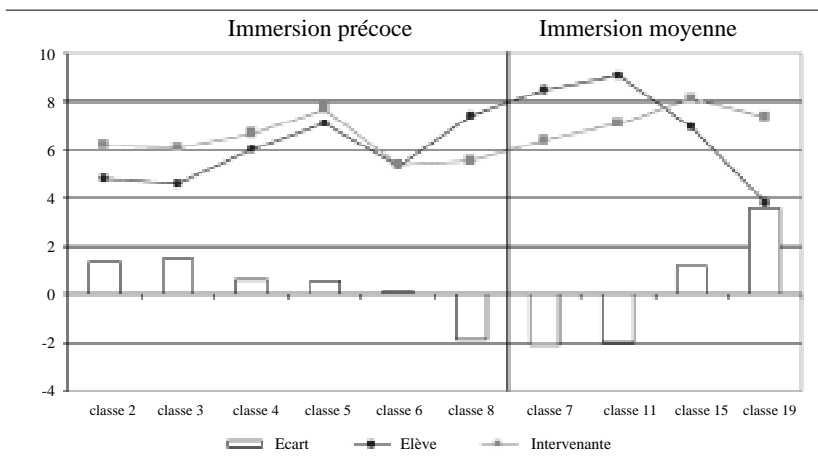
L'observation de la différence de la longueur moyenne des tours de parole

de l'intervenante et de l'élève est une autre manière de mesurer l'étendue et l'autonomie de la production orale (selon Borin, 1973, cité par Wode, 1988, p. 89). En résumant cette différence pour les élèves testés de chacune des classes bilingues, nous voyons (dans le graphique 1) qu'indépendamment du modèle d'enseignement, précoce ou moyen, les scores des classes peuvent passablement varier. Ainsi, les tours de parole des élèves des classes 2 et 3 de l'immersion précoce et de la classe 19 de l'immersion moyenne sont des plus brefs et l'intervenante a parlé plus longuement que les élèves pour les soutenir ou pour relancer la conversation. Dans la classe 8 de l'immersion précoce et les classes 7 et 11 de l'immersion moyenne, l'inverse s'est produit: les élèves se sont exprimés, en moyenne, avec plus de mots par tour de parole et leurs énoncés étaient plus longs que ceux de l'intervenante. Ainsi, la participation plus ou moins active à la conversation par les différentes classes laisse supposer que les élèves ont répondu différemment à l'enseignement, mais aussi que l'expression orale a été plus ou moins favorisée par les enseignant-e-s. Si des instituteurs et institutrices germanophones (qui maîtrisent moins bien le français et ont probablement moins tendance à parler français en classe) ont plus pu favoriser l'expression orale (également

Tableau 1: Analyse de l'expression orale des élèves de classes bilingues selon plusieurs critères et selon la durée de l'immersion

Population d'élèves	Nombre d'emprunts lexicaux par minute	Nombre d'auxiliaires de mode par minute	Nombre de mots par minute	Nombre de noms par minute	Nombre de verbes par minute	Longueur moyenne des tours de parole
81 élèves des classes bilingues	2.83	1.26	37.78	12.04	13.45	6.31
49 élèves en immersion précoce	2.11	1.04	37.28	12.27	13.61	5.80
32 élèves en immersion moyenne	3.92	1.60	38.54	11.68	13.21	7.11

Graphique 1: Distribution de la longueur moyenne des énoncés des élèves et de l'intervenante par classe



en pratiquant des échanges scolaires), tous les titulaires de classes bilingues profiteraient certainement d'une formation ciblée sur l'expression orale.

Relations entre différents résultats de l'expression orale

Quant aux relations qui existent entre les différentes caractéristiques de l'expression orale mesurées, la plus importante est celle — sans surprise — entre le nombre de mots prononcés par minute et la longueur des tours de parole: les élèves qui parlent avec un débit plus grand s'expriment également plus longuement par tour de parole. Ces élèves ont aussi utilisé plus d'auxiliaires de mode, mais moins de verbes par minute, ce qui est un autre indice que l'emploi des auxiliaires de mode est à l'oral un "outil" d'économie dans la communication (Stern et al., 1999). Les élèves qui ont utilisé plus de verbes ont d'ailleurs eu tendance à parler moins rapidement et moins longuement.

Relations entre différentes compétences

Les élèves des classes bilingues ont également été évalués dans d'autres compétences en allemand. Les liens

les plus prononcés sont au niveau de la quantité de la production: une plus grande fluidité à l'oral correspond aussi à une production écrite plus grande et elle est liée à une meilleure résolution des tâches demandées au test de morpho-syntaxe (remplir un texte lacunaire et formuler des phrases à partir de mots donnés). A l'inverse, les élèves qui ont utilisé plus d'emprunts lexicaux ont eu un score bas dans le test de compréhension orale et ont moins bien pratiqué, à l'écrit, l'inversion du verbe et du sujet qui est requis après un complément. Ceci indiquerait plutôt que les emprunts vont de pair avec une moindre compétence langagière. La longueur des tours de parole des élèves n'est (statistiquement) liée à aucune autre compétence, ce que nous pouvons interpréter soit comme indépendance par rapport aux autres compétences, ou, au contraire, comme résultante à part égale de toutes les autres compétences (Demierre-Wagner et al., 2004).

Ces quelques résultats d'une modeste évaluation de l'expression orale des élèves issus de classes bilingues montrent que le choix de critères d'évaluation n'est pas évident ou univoque. L'évaluation crée ses propres contraintes et comporte des lacunes. L'évalua-

tion réalisée avec les élèves de l'immersion moyenne et précoce a pu montrer que le recours à la L1 en conversation diminue avec les années d'immersion, mais que d'autres compétences qui font partie de l'expression orale varient aussi selon les classes. Un enseignement immersif ne favorise pas automatiquement la capacité de s'exprimer plus ou moins longuement en interaction, elle est aussi le fruit d'un travail intentionnel et compétent.

Notes

¹ Un tour de parole dure jusqu'à ce que l'autre locuteur reprend la parole.

² Les points indiquent de brèves interruptions de la parole, deux points représentent une hésitation plus longue.

³ L'entretien a eu lieu dans la salle vidéo.

⁴ Les trois premières classes de l'immersion moyenne ont accueilli une majorité d'élèves ayant de bonnes notes en fin de 2e année primaire.

Références

- DEMIERRE-WAGNER, A. / SCHWOB, I., avec la collab. de C. DUC (2004): *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais, Rapport final*. Neuchâtel, IRDP (04.1).
 DEMIERRE-WAGNER, A. / SCHWOB, I / DUCREY, F. (2004): *L'expérience pilote de l'enseignement bilingue à l'école primaire en Valais romand*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 78, p. 149-180.
 STERN O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, Ch. / REUTENER, H. / SERRA, C. (1999): *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur, Rüegger.
 WODE, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik*. München, Hueber.

Irène Schwob

est collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation à Genève (SRED). Comme membre de longue date du GREB (Groupe de recherche pour l'enseignement bilingue) elle a été chargée par l'IRD de terminer l'évaluation longitudinale sur l'enseignement bilingue dans les écoles pilotes valaisannes.

François Ducrey

est également collaborateur scientifique au SRED. Ses travaux scientifiques portent sur la méthodologie de recherche et s'inscrivent dans le champ thématique de l'analyse des processus d'enseignement.

Giovanni Mascetti
Bellinzona

Enseignement bilingue: des élèves très demandeurs

Seit 10 Jahren werden an der Scuola di commercio in Bellinzona, eine Handelsschule mit eidgenössischem Maturitätsabschluss, Erfahrungen mit immersivem Unterricht gemacht. In verschiedenen Fächern, namentlich Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, Geographie und Wirtschaftswissenschaften, erfolgt der Unterricht auf Französisch und zwar für 11 Stunden je im dritten und vierten Maturajahr. Geplant sind auch Kurse in deutscher Sprache. In diesem Beitrag kommen die beteiligten Lehrkräfte zu Wort. Ihre Erfahrungen lesen sich wie die Darstellung einer Erfolgsgeschichte. Es fehlt allerdings nicht an Problemen für die beteiligten Lehrkräfte, so etwa im Bereich des geforderten Arbeitsaufwandes, in der Anpassung des Arbeitsrhythmus oder in den Verhaltensformen, die es gegenüber der Korrektheit der Sprache anzunehmen gilt. Eines fällt aber v.a. auf: Die Behauptung, man könne in einer Immersionsklasse unmöglich das gleiche fachliche Niveau wie in einer in der Lokalsprache unterrichteten Normalklasse erreichen, wird von den Erfahrungen widerlegt. Dies auch in sogenannten kulturell anspruchsvollen Fächern wie z.B. Geschichte. (Red.)

À l'École supérieure de Commerce de Bellinzona, le cours bilingue comporte l'enseignement *en* français de quelques disciplines (sciences naturelles, histoire, géographie, maths, sciences économiques suivant les années) à raison de 11 heures par semaine, en troisième et quatrième année, année de maturité. En IIIème, une semaine en Suisse romande. En IVème, une semaine francophone à Paris. Réalisation en IVème d'un projet interdisciplinaire de maturité (huit heures par semaine) préparé et soutenu en français. Depuis maintenant dix ans, un groupe de professeurs s'implique dans cette expérience, qui leur demande, à côté de leurs classes normales en italien, un surplus considérable de travail pour la préparation des cours et du matériel complet en français. La collaboration est assez soutenue entre les professeurs des disciplines et les profs de français, qui ont dans ces classes une heure de français (heure d'appui) par semaine. L'enjeu, c'est une nouvelle rencontre avec la langue 2 au niveau des compétences les plus avancées. Contrairement à d'autres cantons, le choix est ici purement pédagogique et culturel, n'obéissant à aucun impératif externe d'ordre politique. A partir de cette année, un cours bilingue parallèle en allemand va s'ouvrir pour une autre classe. Mais qu'en est-il de cette expérience pour les professeurs impliqués? Que devient l'apprentissage du français, notamment l'oral, dans ce contexte? Est-ce vrai que la communication, forcément *réelle*, fonctionnelle à l'apprentissage mais en même temps à l'épanouissement de la personnalité des élèves, change complètement la perspective de l'enseignement des langues?

Nous avons rencontré les collègues de Bellinzona, un matin de fin d'année scolaire, au soleil, bien sûr.

Le questionnaire/enquête

Depuis trois ans on passe un questionnaire dans la classe bilingue à la fin des deux années. Le questionnaire donne beaucoup d'informations sur le vécu des élèves, qui peuvent dire exactement ce qu'ils ressentent en bien ou en mal. Les réponses montrent que les élèves perçoivent l'enrichissement linguistique et culturel que leur donne cette expérience. On a maintenant le projet de faire circuler un questionnaire parmi les anciens élèves des classes bilingues qui ont fait des études ou qui ont travaillé, afin de mieux saisir en quoi cette expérience a modifié leur utilisation du français.

Vécu de profs¹

Guillermo (sciences naturelles): J'ai fait mon uni à Genève, où j'ai été assistant, et la classe bilingue a représenté une redécouverte de l'enseignement en français, qui m'a enthousiasmé dès le début. C'est un défi. Les élèves au départ ont quelques difficultés, mais en très peu de temps ils entrent dans le jeu, et ils évoluent de façon positive. C'est une expérience unique, qui m'a permis d'améliorer la qualité des cours, de mieux synthétiser mes leçons. J'ai tendance à beaucoup parler en classe, dans les classes en italien. Dans les classes en français, surtout au début, tu apprends à être beaucoup plus synthétique, à utiliser un langage plus direct, moins fleuri,

mais qui touche mieux au but, et donc plus clair. Une fois que tu as construit un parcours intellectuel clair, après tu peux élargir. Donc, il y a un retour de qualité aussi pour le prof. Et des retombées aussi avec les classes “normales”. Et il n’est pas essentiel d’être de langue maternelle française pour enseigner dans la classe bilingue!

Isabelle (géographie, francophone): Je n’avais jamais enseigné en français avant. Après mes études dans le canton de Vaud, j’ai commencé à enseigner au Tessin. Enseigner en italien me donnait toujours quelques préoccupations, mais en général ça s’est bien passé: il arrive même qu’on me demande des mots en italien!

Ça m’a fait plaisir de pouvoir enseigner en français, ça m’a aussi rassurée. Dans le cours bilingue, il faut effectivement enseigner d’une façon différente: il faut être plus structuré, il faut que les étudiants puissent voir le fil conducteur de la leçon, avec des points de repère écrits, des textes, des photocopiés qui leur permettent de se positionner par rapport à ce qui se passe dans la classe. Au tout début c’est difficile, ça demande un gros effort d’adaptation au professeur, et puis petit à petit les choses deviennent beaucoup plus naturelles.

Il est vrai que le bilingue demande plus d’investissement de la part du professeur. Quand on prépare un programme parallèle dans deux classes dont l’une est bilingue, on se rend compte que le rythme n’est pas tout à fait le même dans les premiers mois, ensuite il s’adapte, et à la fin, parfois les résultats sont meilleurs dans la classe bilingue.

Giovanni B. (prof de français): L’expérience de Renato (prof d’histoire) est indicative. Tous les profs d’histoire, en évoquant la complexité des contenus culturels, la nécessité d’interagir avec les élèves etc., affirmaient qu’il serait impossible d’atteindre un bon niveau en travaillant en français. Renato a prouvé le contraire. C’est un prof que les élèves perçoivent comme

difficile au départ, mais ensuite ils se rendent compte qu’ils travaillent sérieusement, et ils apprécient beaucoup. Renato a toujours une classe parallèle où il enseigne en italien, et il trouve que parfois il va plus loin avec la classe bilingue.

L’emploi du français: l’oral

Isabelle: Vers les vacances d’automne, en troisième, il y a un certain déclic. Il y a beaucoup plus de facilité dans la compréhension. On arrive à mieux faire passer les informations, les notions et les textes, et à la fin de l’année on atteint un rythme sensiblement égal à celui des classes en italien. Pour une minorité, je m’en rends compte, c’est encore un peu rapide.

Anne (prof de français): Ce qui est fantastique, c’est que les étudiants sont très demandeurs, et automatiquement chacun demande par rapport au niveau atteint. Une minorité a encore de la peine, et ceux qui ont déjà appris veulent encore mieux apprendre.

Isabelle: Ils sont exigeants au niveau linguistique mais aussi sur le plan des contenus. Les classes sont très motivées et attendent beaucoup de nous.

Guillermo: Ce sont des élèves courageux, qui ont accepté un défi, c’est normal qu’ils soient exigeants. Au début, ils ont peut-être le sentiment de perdre quelque chose par rapport aux élèves qui suivent les cours normaux, mais après ils se rendent compte que ce n’est pas du tout le cas, au contraire. Dans l’enquête une question portait sur ce point, et les étudiants affirment avoir atteint le même niveau que les classes normales.

Anne: Dans le questionnaire, les élèves demandent à être corrigés à l’oral *pendant* les cours d’enseignement bilingue. Le cours d’appui linguistique (avec le prof de français), où on met un peu l’accent sur les détails, ne leur suffit pas. De nouveau, ils sont très demandeurs: ils sont conscients des

progrès qu’ils ont fait, ils veulent aller plus loin, ils demandent une bonne correction linguistique. Ils ne se contentent pas de communiquer, ils veulent bien communiquer.

Floria (Sciences naturelles): Les premières années les interventions de correction risquaient de suffoquer l’expression orale. Il faut trouver l’équilibre entre la communication fluide et nos corrections, et parfois c’est difficile. Même s’il y a des fautes, mais le message passe, on accepte.

Guillermo: Il faut corriger, mais chaque fois avec des interventions, pour ne pas démotiver l’élève. En sciences, c’est important que l’élève puisse coordonner ses idées pour pouvoir appréhender les concepts. Donc il vaut mieux les corriger, s’il y a lieu, à la fin de la phrase.

Isabelle: Evidemment, ce n’est pas du tout la même chose avec la correction écrite, où il y a du recul, et on peut revenir dans un deuxième temps.

Anne: Dès le départ, dans cette expérience on s’est efforcé de favoriser la prise de parole. C’est clair que les deux premiers mois, quand on travaille sur la prise de parole, on n’insiste pas sur la correction. Mais bien vite, il leur faut une évaluation, et c’est pour ça que dans le cours d’appui, au mois de décembre, on a introduit un test oral, dans le style TCF. Quand ils se sont rendu compte de leur niveau, ils ont commencé à poser beaucoup de questions. Peut-être est-ce une caractéristique de ce groupe, mais ce questionnement ne s’arrête pas. Ils veulent comprendre dans le détail.

Ils ont beaucoup d’années de français derrière eux², et ils en sont à un niveau où ils veulent vraiment atteindre une certaine perfection. Même ceux qui ont des problèmes aimeraient bien y arriver. Par exemple, les quatre étudiantes moins bonnes, formidables dans leur volonté de s’exprimer, se plaignent de leurs difficultés, parce

qu'elles veulent aller plus loin.

Floria: Quand on reçoit les élèves, ils ont d'assez bonnes compétences du point de vue de la syntaxe et de la grammaire; ce qui leur manque, c'est l'expression orale. Ils ont envie de mettre en pratique ces connaissances, en quelque sorte. C'est là le saut de qualité qu'ils doivent accomplir, et qu'ils réussissent très vite, il faut le reconnaître.

Anne: Je crois qu'on a maintenant une bonne formule avec le cours d'appui, un bon cocktail de disciplines enseignées en français, la semaine en Suisse romande, où ils peuvent interagir avec les personnes qu'ils rencontrent. En IVème, le projet interdisciplinaire et la semaine francophone. Toutefois, à mon avis, il manque encore une dimension, qu'on pourrait récupérer grâce à des échanges. C'est le fait d'être seul avec l'autre. Il faudrait une expérience d'immersion, même d'une semaine seulement, dans une famille en terre francophone, sans les copains ou les profs habituels.

Lexique et relation L1-L2

Anne: Très intéressant, c'est aussi tout le travail sur le lexique. Très souvent les élèves posent une question sur le sens d'un mot. Le mot est exactement le même en italien, mais la différence est que s'ils le voient en français ils se posent la question "ah, tiens, qu'est ce que ça veut dire?", alors qu'en l'entendant en italien ils ne se posent pas la question, ils ne vont pas jusqu'au bout. Donc, très souvent, c'est par le français qu'ils comprennent mieux les concepts.

Guillermo: Nous essayons toujours d'expliquer le mots en utilisant le contexte français. La traduction italienne n'est utilisée qu'en dernier ressort.

Isabelle: L'italien n'est jamais la langue de travail, même si parfois on a recours à la traduction. Si on s'arrête

sur un concept, la traduction n'est qu'un premier pas pour arriver à une explication plus approfondie.

Floria: Parfois je réponds "c'est la même chose qu'en italien", et ça m'étonne, parce qu'ils prennent conscience de la signification et ils apprennent le mot aussi bien en français qu'en italien. Quand les mots sont complètement différents, on essaie d'expliquer en français.

Anne: Enseignement *bilingue* suppose justement qu'il puisse y avoir un aller-retour entre la langue 1 et la langue 2. L'italien n'est pas interdit, je dirais même qu'il doivent connaître la correspondance entre l'italien et le français.

Floria: En effet, pour la terminologie technique, il est très important qu'ils en connaissent le sens dans les deux langues. Avec l'expérience, j'ai appris à gérer cette difficulté. Au début je ne savais pas quand il fallait intervenir. Maintenant je me trouve beaucoup plus à l'aise, mais il y a toujours des situations nouvelles et étonnantes...

Communication entre pairs, parole spontanée

Guillermo: L'interaction spontanée étudiant-étudiant est l'aspect le plus difficile. Pendant les leçons, ou dans les travaux de groupe, on arrive à les faire interagir en français. Dans les mini-projets qu'on fait en classe, les présentations et les débats fonctionnent très bien, et l'interaction est totale. Ce n'est pas forcément le professeur qui va répondre à une question posée par un élève. Donc, si la motivation est là, l'interaction se fait, autrement c'est l'aspect le plus difficile.

Floria: Pendant les cours en général ils parlent français, même entre eux. C'est lorsque le prof est ailleurs dans la classe, alors là il y a des élèves qui continuent à parler français entre eux, mais d'autres se laissent aller au dialecte tessinois³, même pas à l'italien...

Giovanni B.: Certains élèves doivent surmonter une espèce de peur: ils croient que s'ils parlent français entre eux on va se moquer d'eux... D'autre part, s'ils se connaissent très bien et ils parlent le dialecte entre eux, il n'est pas évident de se mettre à communiquer en français en dehors des leçons. Mais chez certains ça vient, et ils s'habituent à cet effort.

Anne: Ils nous disent quand même que ce n'est pas naturel. C'est tellement peu naturel que les deux élèves francophones qu'on a sont les premières à parler italien. C'est pour cela qu'en réalisant un échange avec un jeune de leur âge ils apprendraient beaucoup mieux la langue du quotidien, celle qu'on utilise pour jouer aux cartes, pour s'amuser, pour se disputer en français... Mais dans le cadre de l'école ces aspects ne peuvent pas se développer.

Guillermo: Une fois on a été à Genève avec une classe, avec laquelle on avait beaucoup insisté sur cet aspect, et quelle a été notre surprise, pendant le voyage de retour, de constater qu'à



Cantastorie.

quelques mètres de nous - et ils ne nous voyaient pas - ils parlaient français spontanément entre eux!

La lecture

Isabelle: Ils lisent énormément: on les encourage à choisir des thèmes qui comportent des lectures, et la plupart des élèves effectivement lisent beaucoup en français, en quatrième année. C'est un travail complémentaire à celui de la troisième où il y a moins de lecture et moins d'interaction entre les élèves, mais sur les deux années ils ont vraiment beaucoup de possibilités. Mais beaucoup font des lectures extra scolaires, personnelles (romans, essais) en français, comme si le français ne constituait plus un problème pour eux mais, qu'au contraire, ils arrivaient à passer d'une langue à l'autre avec une certaine nonchalance.

Des succès

Isabelle: En quatrième, avec le projet interdisciplinaire ils ont huit heures de travail par semaine, donc les possibilités sont énormes. C'est un travail de groupe qui ne se passe pas toujours devant nous. Ça dépend des élèves, mais certains se préparent bien et interagissent beaucoup. On ne peut pas les forcer..., mais la possibilité est là.

Le projet comporte une soutenance à la fin de la quatrième, devant un expert francophone, et cela exige une certaine perfection dans la langue orale. Il ne peuvent pas se présenter avec un langage fondé sur les interférences. Ils savent depuis le début qu'ils devront passer cet examen, où ils seront jugés aussi sur leur capacité de s'exprimer autour d'un sujet. Evidemment, ce projet demande aussi un gros investissement au niveau de l'écrit. L'année passée on a présenté certains projets interdisciplinaires à un con-

cours d'histoire ouvert aux étudiants de toute la Suisse. Et bien, nos groupes ont reçu des prix. Un groupe a même décroché le deuxième prix au niveau national, et le premier parmi les concurrents du canton.

Et maintenant, le cours bilingue en allemand

Anne: Au début on a dû se battre auprès des parents pour avoir le cours bilingue, maintenant, ce sont les élèves qui se battent pour s'inscrire au cours bilingue. C'est vrai que c'est une élite, et s'inscrire au cours bilingue est ressenti comme une gratification. Une mentalité nouvelle s'est créée, grâce à cette possibilité. Le départ, cette année, du bilingue en allemand est la confirmation de la bonne réussite du bilingue en français. Nous nous en réjouissons.

Giovanni B.: Nos collègues qui ont rencontré les parents pour présenter le cours en allemand, pour répondre à certaines questions, à certains doutes, se sont basés sur l'expérience du bilingue en français. Ils ont aussi fait un choix intelligent au niveau des matières: les branches qui fonctionnent bien en français ne pourraient pas passer

en allemand, où les compétences sont moins avancées. Ils ont choisi la gymnastique, l'économie d'entreprise, des branches plus scientifiques, plus pratiques. On a d'ailleurs pensé à offrir déjà en seconde une heure supplémentaire d'allemand pour enrichir le lexique, pour ceux qui ont l'intention de choisir le bilingue. Les professeurs ont droit à une décharge (dommage qu'ils ne l'aient pas fait avant pour le français!). Mais cela signifie que désormais la valeur de ces expériences est pleinement reconnue. C'est très bien, et nous espérons qu'il y aura un jour le bilingue en anglais!

Notes

¹ Nous remercions les professeurs du cours bilingue de l'École de Commerce, Giovanni Bernasconi, Floria et Guillermo Mascitti, Isabelle Proserpi-Dousse et Anne-Madeleine Rigolini.

² Le cours bilingue commence après neuf années de français.

³ Le dialecte est encore largement utilisé au Tessin, surtout en dehors des villes et dans les échanges de la vie privée.

Giovanni Mascetti

est enseignant de français à la SCC de Bellinzona et formateur en didactique du français L2 à l'ASP de Locarno. Il est membre de la rédaction de *Babylonia*.

Tips

Collect puzzles; things like "spot the difference" and brain teasers. You can find them everywhere. Translate and adapt them when you have to.

A spot the difference exercise done back to back is, where one student has picture a) and the other student has picture b) is in fact, a highly challenging language activity. For lower level classes limit the number of differences to be found to five. Remember most people like the challenge of solving a puzzle and "keep going" until they do. Furthermore, there is real tangible positive feedback effect at the successful solution of a puzzle that is often missing in other language activities.

Silvia Mitteregger
Solothurn

Les échanges scolaires, et notamment les visites réciproques des élèves auprès de leurs correspondants dans une autre région linguistique, offrent une grande variété de situations authentiques pour l'utilisation orale de la langue étrangère. La communication se passe dans des situations réelles qui permettent aux élèves d'exercer leurs compétences dans l'oral et de perfectionner l'écoute.

Raus aus der Schule – rein in das Sprachbad!

Jährlich nehmen in der Schweiz an die 15'000 Schüler und Schülerinnen an Austauschprojekten mit Partnern aus einer anderen Sprachregion im Rahmen ihrer schulischen Bildung teil. Der grösste Teil dieser Schülerbegegnungen spielt sich im Klassenverband ab, beinhaltet einen Aufenthalt in der anderen Sprachregion und dauert in der Regel je eine Woche. Gemeinsam ist dem Grossteil dieser Projekte, dass sie als Ergänzung des Fremdsprachunterrichts angesehen werden; die Zielsetzungen sind allerdings in der Regel nicht nur sprachlicher Natur. Vielmehr verfolgen die Lehrkräfte damit auch das Ziel, den Schülern und Schülerinnen eine unmittelbare Begegnung mit einer anderen Sprachregion des eigenen Landes zu ermöglichen und sie so für die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Vielfalt der Schweiz zu sensibilisieren. Neben den gängigen Klassenaustauschen existiert auch eine ganze Reihe von Austauschangeboten bzw. Möglichkeiten des Sprachaufenthalts, an denen Schüler und Schülerinnen individuell teilnehmen können. Im Zentrum dieser Programme, die nicht immer auf Gegenseitigkeit basieren, steht neben dem Interesse für eine andere Sprachregion bzw. ein anderes Land eine starke Motivation gegenüber der Sprache der Zielregion.

Was bringt ein Austausch, das der Unterricht nicht vermitteln kann?

Austauschprojekte können in drei Phasen unterteilt werden: eine Vorbereitungsphase, die ein allmähliches Kennenlernen auf Distanz erlaubt. Anschliessend die Phase der eigentlichen Begegnungen, in denen sich die Austauschpartner treffen, die Zielregion erkunden und die Beziehungen

vertieft werden. Und zuletzt eine Phase der Nachbereitung, in denen die Erfahrungen aufgearbeitet werden und wenn immer möglich die Kontakte auf Distanz weiter gepflegt werden. Dieser progressive Aufbau erlaubt es den Lehrkräften und Schülern, sich sprachlich gezielt auf die verschiedenen Situationen des Austausches vorzubereiten und die Fremdsprachkenntnisse entsprechend differenziert einzusetzen: so verläuft beispielsweise der erste Kontakt zwischen den Austauschpartnern in der Regel auf schriftlichem Wege, via Briefe, Postkarten, E-Mails o.ä.. Dank dem Austausch kommen so Schüler und Schülerinnen mit Briefpartnern in der anderen Sprachregion in Kontakt und werden sich dabei oft zum ersten Mal bewusst, dass das Schreiben und Lesen auch in der Fremdsprache einen praktischen Nutzen haben.

Die Austauschprogramme für den Aufenthalt in der anderen Sprachregion werden von den Lehrkräften jeweils so gestaltet, dass sie möglichst viele Situationen schaffen, die für die Kommunikation zwischen den Schülern aus den verschiedenen Sprachregionen förderlich sind. Die Schüler nehmen beispielsweise am Unterricht an der Gastschule teil. Sie haben die Möglichkeit, im Rahmen von Exkursionen, Parcours usw. die Gastregion kennen zu lernen. Sie verbringen ausserdem die Freizeit mit der Gastfamilie und Freunden des Austauschpartners. So entsteht eine Vielfalt von alltäglichen Situationen, in denen die Gastschüler geradezu gezwungen sind Strategien zu entwickeln, um das Gesagte in der anderen Sprache zu verstehen und sich in der anderen Sprache verständlich zu machen. Dabei entwickeln die Schüler zugleich Wege, um sich auch mit anderen Mit-

teln (Gesten, Mimik, andere Sprachen) auszudrücken.

Austauschprojekte – mehr als eine Ergänzung des Fremdsprachunterrichts

Austauschprojekte bergen ein enormes Potential an authentischen Sprecherebenen und realen Kommunikationssituationen, die für die Schüler und Schülerinnen zwar eine grosse Herausforderung darstellen, andererseits aber ungemein motivierend wirken. In der unmittelbaren Begegnung mit den anderssprachigen Austauschpartnern erfahren die Schüler, dass ihnen ihre Fremdsprachkenntnisse nicht nur nützlich sind, sondern dass sie aufgrund ihrer Bemühungen, die andere Sprache anzuwenden, bei ihren Gastgebern auch Anerkennung finden.

Dank dem Austausch wird die andere Sprache oft plötzlich als „cool“ empfunden. Aus Schülerberichten geht beispielsweise hervor, dass die Jugendlichen von der Jugendsprache der Austauschpartner aus der Gastregion fasziniert sind. Nach dem Austausch stellen Lehrkräfte oft fest, dass der Wortschatz ihrer Schüler durch eine ganze Reihe Ausdrücke aus der Alltagssprache erweitert wurde, die so im Unterrichtsmittel nicht vorkommen.

Es wird auch immer wieder berichtet, dass bei den Schülern nach dem Austausch betreffend Aussprache durch Veränderungen festgestellt werden können. Auch wenn das Verstehen von „native speakers“ für die Jugendlichen eine grosse Herausforderung darstellt, berichten sie nach dem Austausch manchmal stolz, dass sie die andere Sprache nun wie die Einheimischen aussprechen würden.

Nicht immer sind Austauschprojekte in sprachlicher Hinsicht von Beginn weg motivierend. Bei Austauschprojekten mit der Deutschschweiz stellt die Tatsache, dass in der Deutschschweiz im Alltag Dialekt gesprochen wird, anfänglich oft eine gewisse Schwierigkeit dar. Austauschprojekte müssen

in dieser Hinsicht von den Lehrkräften gut vorbereitet werden. Verwenden Schulen und Familien in der Kommunikation mit den Gastschülern die Standardsprache, steht der gegenseitigen Verständigung nichts im Wege. Im Gegenteil, die Gastschüler werden für die spezifische Sprachsituation der Deutschschweiz sensibilisiert und entdecken oft, dass die Diglossie der Deutschschweiz nicht a priori eine Hürde in der Verständigung, sondern ein Element der sprachlichen Vielfalt unseres Landes darstellt.

Vom Gegenüber zum Miteinander

In seiner Dissertation „Approche communicative et pédagogie des échanges. Apprendre une langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de l'école“¹ kommt Victor Saudan zum Schluss, dass im Rahmen von Austauschprojekten die kommunikativen Kompetenzen oft nicht im gewünschten Ausmass gefördert werden.

Nun stellt man in der Tat fest, dass in Austauschprojekten nicht immer das gesamte Potential ausgeschöpft wird. Es ist von daher zentral, dass bei der Vorbereitung und Durchführung eines Austauschprojektes in Bezug auf die (Fremd-)Sprache Aktivitäten angeboten werden, die Sprechhemmungen abbauen und die Einstellung gegenüber der anderen Sprache positiv beeinflussen. Ideal sind in diesem Zusammenhang all jene Arbeiten, die die Partnerschüler in sprachgemischten Gruppen gemeinsam lösen, wobei sie sich gegenseitig helfen und gemeinsam zu Lösungen finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Gelegenheit erhalten, die Fremdsprache lustvoll und angstfrei anwenden zu können; sie sollen zugleich angeregt werden, eigene – auch nicht sprachliche – Verständigungsstrategien zu entwickeln. Die Tatsache, dass man sich verständigen kann, ohne in der Lage zu sein, alles sagen und verstehen zu müssen, kann so für manche Austauschteilnehmer zum Schlüs-

selerlebnis werden und sie für das Lernen der anderen Sprache nachhaltig motivieren.

Nicht nur Sprache

Eine Austauschereife ist in vielerlei Hinsicht nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Erwachsene, eine grosse Herausforderung. Oft bedeutet ein Austausch die erste bewusst erlebte Auseinandersetzung mit einer anderen Sprache und Kultur, mit anderen Lebensgewohnheiten und anderen gesellschaftlichen Strukturen. Austausch muss deshalb als Lernprozess verstanden und aufgebaut werden. Wie jede Auseinandersetzung mit Neuem und Unbekanntem wird der Austausch Jugendliche zunächst verunsichern und beängstigen. Alle Austauschberichte zeigen jedoch auf, dass ein sorgfältig vorbereitetes und verantwortungsvoll organisiertes Austauschprojekt für alle Beteiligten zu einer echten Bereicherung wird. Dank dem Austausch verändert sich die Beziehung zur anderen Sprachgruppe: so weicht der anfänglichen Angst vor dem Unbekannten die Neugier, der Wunsch zu begreifen, wo die Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen überhaupt liegen. Der Aufbau dieses Verständnisses wiederum erlaubt das Kennenlernen und die Kommunikation mit Anderssprachigen und führt zu Offenheit und Toleranz: wohl die beste Voraussetzung, eine andere Sprache besser verstehen und anwenden zu lernen.

Anmerkung

¹ SAUDAN, Victor (2003): *Approche communicative et pédagogie des échanges. Apprendre une langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'exemple des capacités interactionnelles*. Acta Romanica Basiliensia. Bâle, Université de Bâle.

Silvia Mitteregger

Koordinatorin ch Jugendaustausch.

Mireille Venturelli
Bellinzona

SILENCE!... s'il vous plait!

“Le monde se divise en deux catégories: ceux qui écoutent et ceux qui s'écoutent” disait récemment David Rihs, présentateur du téléjournal de la TSR. Situé dans le contexte de l'apprentissage des langues à l'école, cette affirmation prend une dimension diachronique de l'évolution de l'enseignement de la compétence “expression orale”. En effet, nous avons passé par une phase où l'élève écoutait, où la prise de parole consistait à donner une réponse, à une époque de dialogues type “Cantatrice chauve” accompagnée d'entraînement au laboratoire de langues, pour entrer dans l'ère du communicatif où c'est souvent le “beau parleur” (mieux si aussi physiquement beau) qui a raison.

Parlez peu, parlez bien... telle était, semble-t-il, l'injonction implicite des profs de langue à leurs élèves jusqu'à il n'y a pas si longtemps. En effet, le temps de parole en classe était limité - voire quasi nul pour les élèves qui ne connaissaient pas la juste formulation de la réponse attendue - mais la qualité des expressions (je ne dis pas de l'expression) était très correcte, proche du faux oral, proche aussi de la formulation de l'enseignant ... qu'on avait bien écouté.

Pour remédier à cette situation, peu propice au développement de compétences à l'oral, deux axes ont été privilégiés: l'évaluation (sectionnant le score en différents critères observés) et l'enseignement des modalités d'interaction, techniques de prise de parole, techniques discursives, ainsi que les enregistrements audio et vidéo des performances d'élèves.

Le résultat est saisissant: un lycéen d'aujourd'hui sait préparer et présenter un exposé en tenant compte des critères (Portfolio / Cadre commun de référence...) d'évaluation de l'oral

monologique, et il connaît les ressorts de l'interaction, du dialogue et du débat. L'entraînement à l'utilisation des chunks et des expressions de temporisation, les genres textuels, ou l'imitation des intervenants dans un débat télévisé, par exemple, ont tendance à faire de lui un “sujet parlant” (tout en restant un sujet apprenant). De plus des grilles de recherche d'idées et des matrices d'expression sont utilisées pour enseigner tant à s'exprimer qu'à décoder certains discours creux, langue de bois et autre manipulation de mots et de contenus du plus bel effet, mais parfois inconsistants. On produit du discours et on s'écoute parler!

“Communiquez!” est en effet la devise d'aujourd'hui. Mais communiquer sous-entend aussi capter l'attention du destinataire (“Ecoute voir” disent les Romands), et prêter attention avec une certaine volonté de comprendre le discours de l'autre; en ce sens, la prise en compte des manifestations non-verbales (mimique et ges-

tuelle) tant de celui qui parle que de qui interagit, entre au programme de la classe de langue, par le biais de l'apprentissage des différences culturelles et du respect de l'autre souvent articulé autour d'une “éducation à l'écoute”.

Mais communiquer demande une autre capacité, rarement enseignée à l'école et paradoxale dans un cours de langue: l'attention aux silences.

Reconnaître la valeur du silence, savoir l'écouter et l'entendre. Un autre discours que celui-ci auquel il ne faudrait toutefois pas faire la sourde oreille! Si aujourd'hui communiquer semble être devenu une manie plus qu'une nécessité, produisant surtout un brassage de mots, créant des phénomènes d'écho et de redondance, il se peut que demain on aspire, pour que les messages et le sens passent, à la dimension du silence.

Elle est pourtant implicite dans la “dimension orale”.



Il mimo Marcel Marceau.

Brian North
Zürich

Assessing Spoken Performance in relation to the Common European Framework of Reference

L'évaluation des compétences orales comprend deux aspects: a) la récolte d'éléments divers pour une performance et b) le jugement de la qualité de la performance. L'évaluation suppose une tâche qui permette de produire différents types de discours. Quelques variables-clé: production/interaction, thème reçu/thème choisi, présentation préparée/discussion spontanée, interaction avec l'enseignant/avec un autre élève. Des exemples d'une approche particulière dans l'esprit de "bias for best" et tendant à l'autonomie sont illustrés dans un DVD pour l'anglais et un pour le français produits par le CERL. En effet, un des problèmes majeurs de l'évaluation de l'orale est lié à la difficulté d'établir une interprétation commune des critères. Il s'agit donc de vérifier que les examinateurs utilisent réellement ces critères et ne se basent pas sur une vision subjective des niveaux. L'article présente des stratégies pour surmonter ce type de difficultés ainsi que des moyens pour comparer différents matériels d'évaluation régionaux.

Perhaps the major problem in oral assessment is assuring that there is a common interpretation of the assessment criteria concerned. With regard to assessment in relation to the Common European Framework of Reference (CEFR) (Council of Europe 2001), this means a common interpretation of the CEFR levels.

1. CEFR Standardisation Videos

To assist in achieving a common interpretation of the levels and criterion descriptors when assessing spoken performance in relation to the CEFR a DVD for French has been released this summer by the CIEP and Eurocentres (Lepage et North 2005a). This DVD is the product of the first international benchmarking conference in relation to the CEFR held in Sèvres in December 2005 for the Council of Europe by the CIEP and Eurocentres and for which the report (Lepage and North 2005b, 2005c) is available with documentation to the DVD on the Council of Europe website www.coe.int/lang. One third of the 38 participants at this seminar were from the CIEP and Eurocentres France, whilst the others were from the Alliance Française and other language schools in France, plus French specialists and CEFR specialists from around Europe. The DVD provides 23 calibrated spoken performances by young adults of 14 nationalities at all levels from below A1 to C2. A video for English of samples calibrated to the CEFR was also produced by Eurocentres and the Migros club schools in late 2003 (North and Hughes 2003) based

on recordings of Swiss adult learners made during the research project that produced the CEFR levels and descriptors (North and Schneider 1998; North 2000; Schneider and North 2000). Information on the French and English videos can be obtained from bjnorth@eurocentres.com or Johanna.Panthier@coe.int. DVDs for German and Italian will appear early next year as a follow-up to seminars being organised by the Goethe Institute and the University of Perugia on the Sèvres model taking place in late 2005. Plans for a Spanish DVD also exist. Information on progress with the German, Italian and Spanish DVDs can be obtained from Waldemar.Martyniuk@coe.int.

2. Assessment in Relation to the CEFR

The assessment of spoken language proficiency consists of two aspects: (a) the elicitation of a sample of performance and (b) the judgement of the quality of that performance. In order for any comparisons to be made between the results obtained in the assessment and in order for any generalisations to be made between those assessment results and the results obtained by other candidates on other assessments, some form of standardisation as regards both the tasks performed and the interpretation of the criteria is necessary. Clearly there are limits in the extent to which such standardisation is achievable or desirable in a European context. The CEFR is *not* an exercise in European harmonisation; it is a tool intended to help

language professionals to reflect on their current practice and to adopt a similar metalanguage in order to communicate with each other about the decisions they take. Those decisions should be defined by the context; the CEFR is not in any way intended to prescribe what the results of those decisions should be.

However, if one wants to talk about “assessment in relation to the CEFR,” then it would be sensible to take account of certain principles to be found in the CEFR in the design of both the assessment task and the assessment criteria. These include issues like the following.

- **Transparency:** Informing learners about the learning objectives and assessment criteria to an extent appropriate to their age and experience. This might extend to self-assessment, but should at least include sensitisation to the nature of the task and to the different qualitative aspects of a good performance.
- **An action-oriented approach:** Assessing performance in activities that reflect what the learners will need do in the language. So, for example, no role plays: “persuade your parents to allow you to”!
- **Communicative language activities:** Ensuring the inclusion of phases of both spoken production (sustained monologue) and spoken interaction (spontaneous dialogue).

- **Communicative language competence:** Assessing pragmatic factors (e.g. fluency, precision, coherence) as well as linguistic factors. Valuing knowledge (range) as well as control (accuracy) when assessing linguistic competence.

3. Eliciting an Adequate Spoken Sample

An assessment of spoken proficiency requires a task that has phases that elicit different types of discourse. Some key variables are: production or interaction; given themes or chosen themes; prepared talk or spontaneous talk; colleague as interlocutor or teacher as interlocutor.

In the spoken assessment tasks used in the project that produced the CEFR levels (ibid.) and in the production of the calibrated samples produced for the Council of Europe for English and French, the following task was used. A prepared production phase by each candidate on a chosen theme (with 10 minutes to reflect beforehand on what to say) was followed by the other candidate asking questions at the end. After the second speaker’s production phase, the pair drew cards with discussion topics. They were allowed to discard themes they didn’t like and to go on to a new theme when they had nothing more to say, so again had

choice of theme. The interaction phase was 100% spontaneous. The entire activity took 12-15 minutes.

That is one particular style of elicitation that leaves the learners a great deal of autonomy to show their best. It was adopted because it is very simple to set up in classroom contexts, because it avoids the complications of the examiner being a part of the performance they are evaluating, and because it combined the spirit of “bias for best” and autonomy inherent in the Portfolio. During the recordings for the French DVD, the candidates were also recorded doing the DELF/DALF tasks for the new version of the exams to be released early next year. These activities are also very natural and almost invariably concern the candidate explaining the information from a “texte déclencheur” to a native speaker examiner, who then probes with follow-up questions. In one case a (Serbian, male) candidate performed noticeably better on a DALF task of this type than in the more relaxed atmosphere with a colleague as interlocutor. On the DALF sample he was (after statistical analysis) placed at the top of the C1 range and on the production/interaction sample he was placed at the bottom of the same C1 range. In another case a (Chinese, female) candidate performed far better on the informal task in which she managed the interaction in a very sophisticated manner, showed some C1 features and was calibrated at B2+, whereas she was only B2 on the formal DELF task in which she felt at a disadvantage to the interviewer. (The interviewer was Sylvie Lepage, to whom she then chatted happily over lunch and there was no doubt that her better performance on the production/interaction task was more representative). With other candidates, the differences in performances on the formal task (with interviewer) and informal production/interaction task (with colleague) were less marked. Nevertheless, as a result of this expe-



Bambini che ascoltano una storia.

rience, for the filming of tasks for the German DVD by the Goethe Institute, a short phase with a native-speaker interlocutor has been inserted at the end of each production phase. Thus the examiner will ask questions at the end of this phase as well as or instead of the colleague.

There are, of course, many other approaches to elicitation. Cambridge ESOL, for example, focus on defining tasks for phases that elicit different types of discourse, that can be explained easily to candidates, that can be mass produced and yet guaranteed to be comparable, and that can be reliably carried out in a standardised fashion. The result is slightly reminiscent of a TV quiz show: very clear rules, an authenticity created by the very acceptance of the unnaturalness of the situation and a lot of talk from the “moderator.” Cambridge samples for the main ESOL examination suite identified with levels A2-C2 are available on another standardisation video made for the Council of Europe (information from Johanna.Panthier@coe.int or direct from Cambridge ESOL).

4. Assessment Criteria

There are two fundamental choices to be made in the adoption of assessment criteria. Firstly, do the criteria relate to the specific task being performed, or are they “generic” in that they evaluate more abstract qualitative factors reflecting underlying communicative language competence? Fulcher (1996) argues very cogently that for any result to be generalisable, the latter approach must be taken. In the context of assessment in relation to the CEFR the obvious generic criteria to adopt are formulations taken from or adapted from those in the descriptor scales in CEFR Chapter 5. These define different qualitative aspects of language proficiency. They are summarised in CEFR Table 3 (English pages 28-29,

French page 28, German pages 37-38). This table uses descriptors from Chapter 5 to define Range (Etendue), Accuracy (Correction), Fluency (Aisance), Interaction (Interaction) and Coherence (Cohérence) for each CEFR level. Pronunciation was excluded from CEFR Table 3 because it was designed for use in contexts in which assessors with different mother tongues might assess candidates of different mother tongues. In such contexts, assessment of pronunciation can be inconsistent, particularly since foreign-sounding pronunciation is usually thought of and defined in negative terms – more is bad (North 2000: 239-242). A descriptor scale for phonological control is in fact provided in the CEFR (English page 117, French page 92, German page 117) but, in common with the scale for orthographic control, it does not have the same high degree of validity as the other CEFR descriptor scales.

If all the candidates are at a particular range of level (e.g. around B1) then it would make sense to use an adapted version of CEFR Table 3 focussed on those and adjacent levels, perhaps including descriptors for the “plus levels” defined in the project that produced the descriptors (North and Schneider 1998, North 2000).

The second decision is: does one always use the same criteria (e.g. the 5 criteria of CEFR Table 3) or should one assess with the (say) three most relevant criteria for the task at hand? CEFR Table 3 was designed to be used with a single assessment task including both production and interaction phases. But if, for example, interaction and production tasks were going to take place at different times, and if the production task were to be a short talk, then it might make sense to rate the short talk with: Range, Accuracy, Precision and Coherence, whilst the interaction tasks might be rated with Range, Accuracy, Fluency, and Interaction.

5. Assessment Procedure

One of the biggest problems with oral assessment is raters not using the criteria, but assessing in relation to a personal view of the levels that they have developed independently. It therefore helps to have a phase of the assessment procedure in which the assessor consciously reads the criteria to check if the view of the performance that they are in the process of forming is in fact justified by the criteria. A procedure used for over a decade in Eurocentres (North 1993) and recommended in the Manual for relating examinations to the CEFR (Council of Europe 2003, Figueras et al 2005) can be summarised as three steps:

1. **Impression:** Write down the overall impression of the global level of the candidate that you have after about 3 or 4 minutes.
2. **Analysis:** Consciously read the descriptors for that level across the assessment grid. If you confirm that the candidate does meet the criterion description for a category at that level, look at the level above in that same category to see if they are even better than that. Write a result for each assessment category (Range, Accuracy, Fluency, Interaction, Coherence if using CEFR Table 3).
3. **Judgement:** Compare your analysis result to your original impression and make a considered judgement. Consult the CEFR scales for “Overall Spoken Interaction” and “Overall Spoken Production” if you find it difficult to make a final decision.

6. Alternatives

Clearly what has been described above is only one of many possible ways of eliciting and judging a spoken performance in relation to the CEFR levels. Many teachers will prefer to develop their own criteria and to use these to assess activities that are more related to their own curriculum.

6.1. Benchmarking Local Samples

In cases such of these in which no CEFR instrument is used in the operational assessment process, then in order to assure linking to the CEFR levels, one could follow the procedure outlined in the Manual for relating exams to the CEFR that was referred to earlier. This Manual proposes three phases of linking, of which the second phase “Standardisation” is relevant to the current discussion. In order to benchmark a local oral assessment approach to the CEFR, the Manual recommends videoing performance samples from the local assessment activities that have also been graded with the local criteria. Then these can be related to the CEFR in a one- or two-day “benchmarking seminar” that follows the following stages:

1. **Familiarisation** activities designed to ensure that the participants have an in-depth understanding of the CEF levels.
2. **Training** of judgements using the documented, calibrated performances provided by the Council of Europe Languages Policy Division in order to ensure an interpretation of the CEFR levels comparable to the interpretation elsewhere.
3. **Benchmarking** the local samples by immediately applying the consensus gained to the assessment of the local samples with the same criteria (CEFR Table 3).

6.2. Assessing and Benchmarking Discrete Tasks:

The technique discussed in this article is more suitable for levels at which learners are able to sustain an interaction or production. For the earlier years of lower secondary, assessment of the performance of tasks described by individual Portfolio descriptors may be more appropriate. One could imagine a simple assessment grid containing just 3 or 4 descriptors from the Portfolio checklist for the level concerned: the one(s) describing the

task(s) being performed, plus those for different “Qualities” provided from Level A2 upwards. In relation to this approach the Dutch examination authority Cito are making available for benchmarking sessions a collection of mpeg video recordings for English of learners performing tasks from the Dutch secondary school Portfolio. For the second, Training phase of a benchmarking seminar such as that outlined above, these calibrated 2-3 minute extracts could be assessed onto CEFR levels in a benchmarking seminar using the holistic scale provided in the Manual as Table 5.8. Then the local Portfolio samples could be benchmarked with the same scale. More information about the Dutch benchmarking samples can be obtained from José Noijons at Jose.Noijons@citogroep.nl.

Footnote

¹ Unfortunately this is not an invented example.

References

- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Preliminary Pilot Version of a Proposed Manual*. Strasbourg, Council of Europe, Languages Policy Division, DGIV/EDU/LANG (2003) 5. September 2003.
- FIGUERAS, N. / NORTH, B. / TAKALA, S. / VERHELST, N. / VAN AVERMAET, P. (2005): *Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual*. Language Testing, 22, 3, p. 1-19.
- FULCHER, G. (1996): *Testing tasks: issues in task design and the group oral*. Language Testing 13, 1, p. 23–52.
- LEPAGE, S. / NORTH, B. (2005a): *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, DVD, CIEP et Eurocentres.
- LEPAGE, S. / NORTH, B. (2005b): *Seminar to calibrate examples of spoken performances in line with the scales of the Common European Framework of Reference for Languages*, CIEP,

- Sèvres, 2 - 4 December 2004, Strasbourg, Council of Europe, Languages Policy Division, DGIV/EDU/LANG (2005) 1.
- LEPAGE, S. / NORTH, B. (2005c): *Séminaire pour le calibrage des productions orales par rapport aux échelles du Cadre européen commun de référence pour les langues*. CIEP, Sèvres, 2 - 4 décembre 2004. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2005) 1.
- NORTH, B. (1993): *L'évaluation collective dans les Eurocentres*, in: *Evaluations et Certifications en Langue Etrangère, numéro spécial*, Le Français dans le Monde - Recherches et Applications, août-septembre 1993, p. 69-81.
- NORTH, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York, Peter Lang.
- NORTH, B. / HUGHES, G. (2003): *CEF Performance Samples: for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. English. Swiss Adult Learners. Council of Europe, Eurocentres, Migros Club Schools. Video cassette.
- NORTH, B. / SCHNEIDER, G. (1998): *Scaling descriptors for language proficiency scales*. Language Testing 15, 2, p. 217–262.
- SCHNEIDER, G. / NORTH, B. (2000): *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich, Verlag Rüegger.

Brian North

is Head of Academic Development at Eurocentres (www.eurocentres.com), a Zürich-based foundation teaching languages worldwide in countries in which they are spoken. He is co-author of the CEFR and editor of the Council of Europe's CEFR Manual for examination bodies. His PhD concerned the development of the levels and descriptors for the CEFR.

Erwin Tschirner
Leipzig

Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen

This article discusses the oral proficiency guidelines and the Oral Proficiency Interview (OPI) of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) and establishes correspondences and connections between the ACTFL scale and the oral scale of the Common European Framework for Languages (CEF). After describing the ACTFL scale and the OPI, the article focuses on research evidence associated with the ACTFL scale, in particular with respect to the length of time needed to move from one level to the next and the linguistic features of learner languages at various levels. It is argued that CEF-based research and development should take note of the research associated with the ACTFL OPI because both scales try to measure the same construct, i.e., oral proficiency, and employ similar descriptors to measure this construct.

Die Kompetenzskalen zur mündlichen Handlungsfähigkeit des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) und Europarat haben vieles gemeinsam. Insofern als sie versuchen, fremdsprachliche Handlungsfähigkeit auf unterschiedlichen Niveaustufen zu beschreiben, ist dies auch nicht weiter verwunderlich. Dazu kommt, dass beide Skalen ein Produkt sowohl der Theorie als auch der Praxis sind. ACTFL und Europarat haben ihre Skalen in die theoretischen Diskussionen der Zweitspracherwerbsforschung, der Sprachlehr- und -lernforschung und der fremdsprachlichen Testforschung eingebettet und sie daran gemessen. Darüberhinaus wurden beide Skalen an der Praxis erprobt, wobei die Skala des Europarats vor allem durch Lehrende validiert wurde (Schneider 2001), während die ACTFL-Skala im Rahmen des Oral Proficiency Interviews (OPI) auf eine jahrzehntelange, intensive Prüfungs- und Bewertungstätigkeit zurückblicken kann (Liskin-Gasparro 2003). Die Erfahrungen, die in den USA und in anderen Ländern dabei mit der ACTFL-Skala und dem OPI gemacht wurden, sind aus mindestens zwei Gründen für die europäischen Länder, die die Skalen des Europarats adoptieren, interessant. Zum einen sind dies didaktisch-methodische und curriculare Erfahrungen (Rifkin 2003), zum anderen sind es Erfahrungen mit Testergebnissen, u.a. welche Niveaus mit wievielen Lernstunden erreichbar sind (Tschirner / Heilenman 1998), was Lerner auf unterschiedlichen Niveaus können (über die Niveaudekriptoren hinaus) und welche Niveaus für welche Tätigkeiten notwendig sind (Swender 2003).

Im folgenden Beitrag gebe ich einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der ACTFL Skala mündlicher Handlungsfähigkeit und des OPI und vergleiche sie dann mit der mündlichen Skala des Europarats. Anschließend stelle ich das Prüfungs- und Bewertungsverfahren des OPI vor, um ein Beispiel dafür zu geben, wie mündliche Handlungskompetenz auf der Grundlage von Deskriptoren zuverlässig evaluiert werden kann. Schließlich gehe ich auf Ergebnisse von Studien ein, die sich mit der zeitlichen Einordnung von Kompetenzniveaus beschäftigt haben und mit der Art von Sprache, die auf unterschiedlichen Niveaus produziert wird, um diese Erfahrungen auch für die mündliche Skala des Europarats fruchtbar zu machen.

Die ACTFL-Skala und das Oral Proficiency Interview: Ein historischer Rückblick

Die ACTFL *Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit (Oral Proficiency Guidelines)* basieren ursprünglich auf dem Kriterienkatalog des *Foreign Service Institute (FSI)*, das 1952 vom damaligen US-amerikanischen Außenminister beauftragt wurde, eine Prüfung zu entwickeln, die die mündliche Handlungsfähigkeit amerikanischer Diplomaten und Beamten, die im Ausland eingesetzt werden sollten, zuverlässig bewerten konnte. Gefordert wurde eine Prüfung, die mündliche Kompetenz auf allen Niveaus evaluieren konnte, vom Nullanfänger bis zur fehlerfreien Beherrschung der Fremdsprache. Die ersten Prüfungen wurden holistisch und rein numerisch bewertet, von 0 = keine

Kompetenz bis 5 = muttersprachliche Kompetenz, bis 1958 die ersten Niveaubeschreibungen entwickelt wurden, die 5 Kategorien zugeordnet wurden, Aussprache, Verständnis, Flüssigkeit, Grammatik und Wortschatz. Damit nahm die mündliche Prüfung des FSI eine entscheidende Vorreiterrolle ein. Andere mündliche Prüfungen begannen erst in den späten 70-er und frühen 80-er Jahren Skalen zu entwickeln, die beobachtbares Verhalten auf unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzniveaus beschrieben und diese Beschreibungen zu Evaluationszwecken verwendeten (Fulcher 1997).

Die Skala und das Interviewformat des FSI wurde in den achtziger Jahren von ACTFL zusammen mit dem Educational Testing Service (ETS) und weiteren Organisationen überarbeitet, um sie besser an die sprachlichen Verhältnisse an Schulen und Universitäten anzupassen. In den 90-er Jahren etablierten sich die ACTFL Leitlinien und das darauf basierende *Oral Proficiency Interview* (OPI) als die *de facto* Standardprüfung mündlicher Kompetenz in Nordamerika, sowohl im schulischen und universitären Bereich, wie auch in der Geschäftswelt. Der Erfolg der Leitlinien und ihr weitergehender methodisch-didaktischer Einfluss wird auch daran deutlich, dass die Leitlinien mündlicher Handlungskompetenz 1999 in einer überarbeiteten Fassung herauskamen (Breiner-Sanders / Lowe / Miles / Swender 2000), die 2001 von den überarbeiteten Leitlinien für die Fertigkeit Schreiben (Breiner-Sanders,



Raccontastorie tibetano.

Swender, Terry 2002) ergänzt wurde und in den kommenden Jahren mit Neufassungen für die Fertigkeiten Lesen und Hören komplettiert werden sollen.

Die mündlichen Skalen von ACTFL und Europarat im Vergleich

Die Skala von ACTFL unterscheidet 10 Niveaustufen: *Novice Low, Mid* und *High, Intermediate Low, Mid* und *High, Advanced Low, Mid* und *High* und *Superior*.¹ *Novice* Sprecher können mittels einzelner Wörter, Wortlisten, auswendig gelernter Wendungen und einiger selbst formulierter Neuzusammensetzungen gelernter sprachlicher Elemente einfache Fragen zu sehr einfachen alltäglichen Dingen beantworten. Die höchste Stufe *Novice High* entspricht dabei ungefähr dem Niveau A1. *Intermediate* Sprecher können durch Fragen und Antworten Auskünfte einholen oder geben, einfache sprachliche Interaktionen und Transaktionen initiieren, durchführen und beenden, eigenständig formulieren und ihre Anliegen gedulden Gesprächspartnern mitteilen, indem sie satzwertige Äu-

an formellen und informellen Gesprächen über Themen von persönlichem und öffentlichem Interesse beteiligen, können unvorhergesehene Probleme im Gesprächsverlauf mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln lösen, können zusammenhängende Texte (Beschreibungen, Erzählungen, Berichte u.Ä.) über Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges, unter angemessener Markierung aspektueller Verhältnisse und mit angemessener Sicherheit und sprachlicher Korrektheit produzieren und können allgemein die sprachlichen Anforderungen von Schule, Universität oder Beruf erfüllen. *Advanced Mid* entspricht ungefähr dem Niveau B2 und *Advanced High* dem Niveau C1. *Superior* Sprecher schließlich können auch professionelle Anforderungen des Berufslebens bzw. der akademischen Welt erfüllen, sie können mit Hilfe ausführlicher, gut strukturierter Diskussionsbeiträge Standpunkte erklären und begründen und überzeugende Hypothesen entwickeln, sie können Themen auf konkrete und abstrakte Weise erörtern, sprachlich ungewohnte Situationen bewältigen und dabei ein hohes Maß an sprachlicher Korrektheit einhalten. *Superior* entspricht ungefähr dem Niveau C2.

Europarat	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ACTFL	Nov High	Int Mid	Int High	Adv Mid	Adv High	Superior

Tabelle 1: Die Skalen von Europarat und ACTFL im Vergleich

ßerungen produzieren und aneinander reihen, sie können sich an einfachen Gesprächen zu vorhersagbaren Themen mit Bezug auf Alltagsgeschehen und persönliche Umgebung beteiligen und Grundbedürfnisse und soziale Anforderungen der Zielkultur befriedigen, um auf einfache Weise in der Zielkultur zurecht zu kommen. *Intermediate Mid* entspricht dabei ungefähr dem Niveau A2 und *Intermediate High* dem Niveau B1. *Advanced* Sprecher können sich aktiv

Das Prüfungs- und Bewertungsverfahren des Oral Proficiency Interviews

Ziel einer mündlichen Prüfung ist es, eine repräsentative Auswahl der Sprechhandlungen, die eine Person ausführen kann, auf ökonomische Weise zu liefern. Gleichzeitig soll darauf geachtet werden, wie einzelne Aufgaben mit den Merkmalen der getesteten Person interagieren: mit ihrer sprachlichen Kompetenz, mit ihrem Sach- und Fachwissen und mit ihren

Gefühlen. Schließlich soll das Prüfungsgespräch eine positive Rückwirkung auf die getestete Person haben, auf die Art und Weise, wie sie ihre eigene Kompetenz wahrnimmt, wie zufrieden sie mit ihr ist, und darauf, welche Schlüsse sie im Hinblick auf ihre weitere fremdsprachliche Entwicklung zieht (Bachman / Palmer 1996).

Das OPI beginnt mit einer unbewerteten Aufwärmphase.² Sie ist dafür gedacht, das Gespräch auf einem Niveau zu beginnen, mit dem der Kandidat oder die Kandidatin keine Probleme hat, damit er oder sie sich zu Beginn des Prüfungsgesprächs kompetent fühlen kann. Gleichzeitig bewirkt diese Phase, dass sich die Testperson "aufwärmt", d.h. beginnt, wieder auf Deutsch zu denken. Des Weiteren ist das Ziel dieser Phase, Prüferin und Prüfling miteinander bekannt zu machen. Dies soll dazu führen, dass das Gespräch authentischer wird. Man unterhält sich, um sich weiter kennen zu lernen. Zum anderen soll dadurch eine freundliche und angenehme Atmosphäre geschaffen werden. Die Aufwärmphase wird weiterhin dazu benutzt, um zu erfahren, wofür sich die getestete Person interessiert, um Themen für die Prüfungsphase des Interviews zu gewinnen. Schließlich bekommt der Prüfer im Rahmen dieser Phase bereits erste Eindrücke darüber, auf welchem Niveau sich die getestete Person befinden könnte.

Im Hauptteil der Prüfung werden vier bis fünf Themen behandelt, die sich auf den unteren Niveaus eher auf elementare alltägliche Erfahrungen bzw. Autobiographisches beschränken, auf den höheren Niveaus mit dem Testkandidaten ausgehandelt werden. Dieses Aushandeln der Themen hat vor allem das Ziel, die sprachliche Kompetenz der Kandidaten in den Mittelpunkt zu stellen und zu vermeiden, dass Testergebnisse durch fachliches Wissen bzw. negative Gefühle beeinflusst werden. Gleichzeitig verstärkt

das Aushandeln der Themen mit den Kandidaten die Authentizität des Gesprächs. Letztendlich führt es auch zu einer größeren Testökonomie, weil vermieden wird, Themen anzuschneiden, zu denen die Kandidaten nichts wissen bzw. nichts zu sagen haben.

Zu jedem Thema werden zuerst Fragen oder Aufgaben gestellt, die der Kandidat vermutlich problemlos beantworten kann (Boden), und dann Fragen oder Aufgaben, die er wahrscheinlich nur mit Mühe oder gar nicht beantworten kann (Decke). Man erhält so eine Profilbeschreibung, die die Person eindeutig zwischen zwei Niveaus platziert. Der Wechsel zwischen für die Kandidaten einfachen und schwierigen Fragen führt sie immer wieder auf ein Niveau von Mühelosigkeit zurück. Dies verschafft ihnen zum einen immer wieder Erfolgserlebnisse, ein Gefühl von Kompetenz und damit eine positive emotionale Grundstimmung, und zum anderen notwendige Ruhepausen für die schwierigeren Fragen und Aufgaben. Die Proben auf das nächsthöhere Sprachniveau, das die Testperson noch nicht oder nicht gut beherrscht, haben das Ziel, die Prüfung auch noch oben hin bewertbar zu machen, denn nur in der Zusammenschau zwischen gelösten und nicht gelösten Aufgaben lassen sich Prüfungsteilnehmer präzise einordnen. Ein weiterer Vorteil des Wechsels zwischen lösbarer und komplizierten Aufgaben ist das Feedback, das die getestete Person dadurch erhält. Sie bekommt ein relativ deutliches Bild ihrer Fähigkeiten, darüber, was sie kann und was sie nicht kann. Dies steigert zum einen die Validität der Prüfung für die getestete Person (Augenscheininvalidität), zum anderen vermittelt es ein persönliches Profil, das Ausgangspunkt weiterer Lernwege werden kann.

Weil in einem Prüfungsgespräch nicht alle Sprechhandlungen und sozialen Kontexte auf authentische Weise elizitiert werden können, werden die Kandidaten, meist gegen Ende des Inter-

views, gebeten, mit dem Prüfer ein Rollenspiel durchzuführen, um z.B. einfache oder komplexe Transaktionen aus dem Alltag zu simulieren, um ein weiteres Register in das Prüfungsgespräch einzuführen oder um das Autoritätsgefälle in der Prüfung umzukehren, damit die Testperson mehr Eigeninitiative zeigen kann. Das OPI endet mit einer Abkühlphase, in der die Kandidaten auf das Niveau zurückgebracht werden, auf dem sie sich am wohlsten fühlen. Das Prüfungsgespräch endet dadurch für die Testperson mit einem Erfolgserlebnis, aus dem sie eine positive Rückwirkung auf das weitere Lernen gewinnt.

Das ACTFL OPI wird holistisch bewertet. Die Leistung eines Kandidaten wird nicht nach Punkten bewertet, sondern es wird verglichen, zu welcher Niveaubeschreibung sie am besten passt. Die Prüfung selbst wird von einem einzelnen Prüfer abgenommen, der sich während der Prüfung keine Notizen macht, sondern sich auf das Prüfungsgespräch konzentriert. Die Prüfung wird auf Band aufgenommen und im Anschluss von dem Prüfer mindestens einmal komplett angehört, bevor er eine Bewertung abgibt. Das Band wird dann an einen zweiten Bewerter weitergeleitet, der seine Bewertung abgibt, ohne die Bewertung des ersten Bewerter zu kennen. Wenn die Bewertungen nicht übereinstimmen, wird das Band an einen dritten Bewerter geschickt, der seine Bewertung ebenfalls blind abgibt. Prüferinnen und Prüfer werden in einem aufwändigen Verfahren, das bis zu einem Jahr dauern kann, geschult und müssen eine Prüfung ablegen, bevor sie von ACTFL zertifiziert werden.

Surface und Dierdorff (2003) untersuchten die Zuverlässigkeit der OPIs von Language Testing International (LTI), des kommerziellen Arms von ACTFL, in einer großangelegten Studie mit 5881 OPIs in 19 unterschiedlichen Sprachen und ermittelten einen Reliabilitätskoeffizienten von ins-

gesamt 0,978. Keine Sprache erreichte ein schlechteres Ergebnis als 0,94, die Ergebnisse für Deutsch lagen sogar mit 0,981 leicht über dem Durchschnitt dieser sehr guten Ergebnisse.

Forschungsergebnisse 1: Zeitaufwand

Eine wichtige curriculare Entscheidung ist es, wieviel Zeit man für das Erreichen eines bestimmten Niveaus vorsieht. Zwar sind Anzahl von Unterrichtsstunden keine Garantie dafür, dass ein bestimmtes Niveau auch erreicht wird, trotzdem können hochspezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten wie z.B. professionelle fremdsprachliche Handlungsfähigkeit, ähnlich wie professionelle Kompetenzen in der Musik und im Sport, nur durch tägliches, mehrstündiges Üben und Anwenden über einen mehrjährigen Zeitraum hinaus erworben werden. Weil das OPI von Beginn an mit einem großen methodisch-didaktischen Interesse verbunden war, wurde der Faktor Zeit relativ früh untersucht. Die ältesten zeitlichen Vorgaben für Kurse zur Entwicklung mündlicher Handlungsfähigkeit stammen vom *Foreign Service Institute* (FSI) (Thompson 1996), die nach wie vor verwendet werden und die von späteren empirischen Studien im Großen und Ganzen bestätigt wurden. Das FSI unterscheidet zwischen vier Sprachgruppen, je nach Schwierigkeit ihres Erlernens für Muttersprachler des Englischen.³

Tabelle 2 zeigt, wie viele Unterrichtsstunden in intensiven, handlungsorientierten Fremdsprachenkursen des FSI mit bis zu vier Teilnehmern pro Kurs für die einzelnen Sprachgruppen veranschlagt werden. Zur Sprachgruppe 1 gehören germanische und romanische Sprachen wie Dänisch, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch,

ebenso wie die Kreolsprachen Suaheli und Haitisch. Zur Sprachgruppe 2 gehören u.a. Bulgarisch, Dari, Deutsch, Farsi, Hindi, Indonesisch, Malayisch, Neugriechisch und Urdu. Zur Sprachgruppe 3 gehören Amharisch, Bengalisch, Burmesisch, Finnisch, Hebräisch, Khmer, Laotisch, Nepalisch, Pipilino, Polnisch, Russisch, Serbokroatisch, Sinhalesisch, Tamilisch, Thai, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch und Vietnamesisch. Zur Sprachgruppe 4 gehören Arabisch, Chinesisch, Japanisch und Koreanisch.

	240 h	480 h	720 h	1320 h/2400-2760 h
Gruppe 1	IL/IM	IH/AL	AM/AH	
Gruppe 2		IL/IM	IH/AL	AM/AH
Gruppe 3		IL/IM	IH/AL	AM/AH
Gruppe 4		NH/IL	IM/IH	IH/ALAH/S

Tabelle 2: Unterrichtsstunden und Kompetenzniveaus nach Sprachgruppen

Empirische Studien bestätigen im Großen und Ganzen diese Stundenvorgaben, deuten aber darauf hin, dass sie oft nicht genügen und dass andere Variablen, wie z.B. ein Auslandsaufenthalt, eine große Rolle spielen können. So wird die Schwelle von *Intermediate* zu *Advanced* oft nur durch einem längeren Auslandsaufenthalt überschritten, besonders bei Sprachen, die nicht der Gruppe 1 angehören. Rifkin (2003) fand ein Niveau von AL oder besser nur bei Studierenden, die mindestens ein Semester in Russland studiert hatten. Selbst ein Auslandsstudium ist allerdings keine Garantie, dass die Schwelle zu *Advanced* überschritten wird. Nach Brecht, Davidson und Ginsberg (1993) erreicht nur ein gutes Drittel von Russischstudenten das *Advanced* Niveau nach einem Auslandsstudium von einem oder zwei Semestern. Swender (2003) fasst die Ergebnisse von fünf amerikanischen Universitäten zusammen, die über einen Zeitraum von 5 Jahren (1998-2002) ihre Studierenden (insgesamt 501) regelmäßig zum Abschluss ihres Bachelor-

studiums einer Fremdsprachenphilologie von ACTFL testen ließen. Viele dieser Studierenden hatten dabei an einem Austauschprogramm, das im Normalfall ein akademisches Jahr beinhaltete, teilgenommen. 17% der Studierenden der Fächer Hispanistik, Französisch und Italianistik (insgesamt 442 Studierende) waren am Ende ihres Bachelorstudiums noch IM (Europarat: A2), 57% waren IH oder AL (B1) und 26% waren AM (B2) oder besser. Recht ähnliche Ergebnisse erzielten Studierende der Germani-

stik und Russistik (insgesamt 39 Studierende)⁴. 26% waren IM (A2), 44% waren IH/AL (B1) und 30% waren AM (B2) oder besser. Weniger gute, aber doch recht passable Ergebnisse erzielten Studierende der Sinologie und Japanologie (insgesamt 20 Studierende). 35% waren IM (A2), 50% waren IH/AL (B1) und 15% waren AM (B2) oder besser.

Forschungsergebnisse 2: Merkmale lernersprachlicher Texte auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus

Neben der Frage nach Unterrichtsstunden bzw. Länge von Auslandsaufenthalten rücken seit den neunziger Jahren verstärkt curriculare Fragen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und hier insbesondere Fragen nach einer sinnvollen grammatischen Progression zur Stärkung der Sprechkompetenz. Tschirner (1996) stellte die Hypothese auf, dass es sinnvoll wäre, sich auf einer gegebenen Stufe auf die grammatischen Phänomene

zu konzentrieren, die auf dem jeweils nächsthöheren Niveau kontrolliert werden müssen. Auf dem *Novice* Niveau sollte daher die Grammatik des *Intermediate* Niveaus gelehrt und geübt werden, auf dem *Intermediate* Niveau die Grammatik des *Advanced* Niveaus usw. Dazu stellte Tschirner auf der Basis der Niveaubeschreibungen zu Texttyp und Sprechhandlung thesenartig folgende Grammatik-elemente zusammen, deren mündliche Beherrschung auf den Niveaus *Intermediate* und *Advanced* gegeben sein müsste.

Intermediate	Präsens, Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbalklammer, Inversion in Wort- und Satzfragen
Advanced	Perfekt, Kasus, Inversion in Aussagesätzen, Verbstellung in Nebensätzen

Um diese Aussagen empirisch zu überprüfen, analysierte Tschirner (1996) 40 OPIs auf den Niveaus NM, NH, IL und IM und stellte fest, dass der Prozentsatz korrekter Verwendung von Verbkongruenz und Verbalklammer von Niveau zu Niveau stetig ansteigt, während weder die Inversion in Aussagesätzen noch die Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen auf diesen Niveaus erworben sind.

richtig verwendet. Weder die Inversion in Aussagesätzen (34% korrekt) noch die Verbendstellung in Nebensätzen (24% korrekt) scheinen auf diesem Niveau erworben zu sein. Die Verbkongruenz im Präsens in Hauptsätzen wiederum scheint spätestens auf dem Niveau IM erworben zu sein. Bei einer durchschnittlichen Anzahl von 42,26 Sätzen pro Interview, d.h. Äußerungen mit mindestens einem Subjekt und einem Verb, wurden 88% dieser Verben mit der korrekten Endung versehen. Auffällig ist, dass selbst auf dem niedrigsten Niveau der Untersuchung, NM, die Kongruenz bereits in mehr als der Hälfte der Sätze, im Durchschnitt 10,33 pro Interview, korrekt verwendet wird und diese korrekte Verwendung auf den folgenden Niveaus stetig ansteigt. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass sich die untersuchte Stichprobe aus Studierenden zusammensetzte, die Deutsch an einer amerikanischen Universität studierten und damit sowohl explizites Grammatikwissen besaßen und wahrscheinlich eine höhere Sprachaufmerksamkeit als z.B. Einwanderer. Daneben mögen, insbesondere auf den unteren Niveaus, eine Reihe von Subjekt-Verb-Verbindungen als lexikalische Einheiten verwendet worden sein.

	NM (N = 3)	NH (N = 7)	IL (N = 10)	IM (N = 20)
Verbalklammer		40% (5)	64% (10)	92% (20)
Inversion		17% (4)	25% (9)	34% (18)
Nebensatzstellung				24% (14)
Kongruenz	56%	64%	75%	88%
Sätze	10,33	29,43	32,20	42,26

Tabelle 3: Durchschnittlicher Prozentsatz korrekt bei drei oder mehr obligatorischen Kontexten pro Interview mit Anzahl der Teilnehmer, die drei oder mehr obligatorische Kontexte produzierten, in Klammern. Anzahl der Prüfungen pro Niveau stehen hinter den Abkürzungen für die Niveaus in Klammern. Durchschnittliche Anzahl der mit einem Subjekt verwendeten Verben (ohne sein, haben, werden und Modalverben) und durchschnittlicher Prozentsatz korrekter Verwendung der Kongruenz bei diesen Verben.

Nach Tabelle 3 wird spätestens auf dem Niveau IM die Verbalklammer in 92% der obligatorischen Kontexte

Tschirner (1996) untersuchte weder den Erwerb des Perfekts noch den der Kasus. Die Daten des Genfer DiGS-

Projekts (Diehl u.a. 2000) scheinen jedoch darauf hinzudeuten, dass sowohl der Perfekt- wie auch der Kasus erwerb erst in Angriff genommen wird, wenn der Erwerb der Wortstellung im Großen und Ganzen abgeschlossen ist. Sollten sich diese aus Aufsatzdaten gewonnenen Ergebnisse auch für die gesprochene Sprache zeigen, würde dies seine ursprünglichen Hypothesen bestätigen.

Ausblick

Der Blick auf einige Forschungsergebnisse im Hinblick auf das ACTFL OPI wirft eine Reihe von Fragen für die Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) auf. Zum einen scheinen diese Ergebnisse darauf hinzudeuten, dass sich die Entwicklung der mündlichen Kompetenz von A2 bis C2 nicht in überschaubare Blöcke von jeweils ca. 300 Unterrichtsstunden einteilen lässt, sondern auf den höheren Niveaus deutlich langsamer abläuft und möglicherweise ohne die intensive Erfahrung eines halb- oder ganzjährigen Auslandsaufenthalts trotz vieler weiterer Unterrichtsstunden auf dem Niveau B1 stagniert. Da es zum GER noch keine zuverlässigen und validen mündlichen Sprachstandsprüfungen gibt, besteht die Gefahr, dass Lernern nach Bestehen z.B. der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts einfach bescheinigt wird, dass sie auch im Mündlichen das Niveau B2 erreicht haben, auch wenn dies gar nicht der Fall ist. Sicherlich sollte man auch für den GER davon ausgehen, dass am Ende eines jeweiligen Kursblockes deutlich unterschiedliche Niveaus in den vier Fertigkeiten erreicht werden. Wenn ein Lehrwerk verspricht, dass in 300 Stunden in allen vier Fertigkeiten das gleiche Niveau erreicht werden kann, handelt es sich sicherlich nur um Wunschdenken.

Zum anderen deuten die Ergebnisse von Studien zum OPI darauf hin, dass

die grammatische Progression der Lehrwerke, die auf einen jeweiligen Stufenabschnitt vorbereiten sollen, zumindest was die mündliche Handlungsfähigkeit betrifft, fern jeglicher Realität sind. Wenn grammatische Strukturen wie Nebensatzstellung, Inversion in Aussagesätzen, Perfekt und Kasus erst ab dem Niveau B2 in spontan gesprochener Sprache in einem nennenswerten Umfang richtig verwendet werden, stellt sich natürlich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, auf dem Niveau A1 Funktionen und Strukturen einzuführen und zu üben, die auf diesem Niveau auch gelernt werden können. *Profile Deutsch* (Glaboniat u.a. 2002) reiht sich in seiner Grammatikprogression nahtlos in deutsche Lehrwerkstraditionen ein, schlägt vor, den Akkusativ auf A1 einzuführen, den Dativ auf A2, das Perfekt auf A2, das Präteritum auf B1, den Großteil der Nebensätze auf A2 usw. Zwar sagen Glaboniat u.a. ausdrücklich, dass es sich nicht um eine Erwerbsgrammatik handelt, dass es nicht darum geht vorherzusagen, was ein Lerner auf einem bestimmten Niveau kann (S. 154). Nur stellt sich dann die Frage, warum die Grammatikprogression völlig lösgelöst von sprachlicher Handlungskompetenz entwickelt wurde. Auch wenn die empirische Basis der Kannbeschreibungen schmal ist und die von grammatischen Kompetenzen noch schmaler, führt sicherlich kein Weg daran vorbei, genau diese empirische Basis zu vergrößern und nicht traditionelle Progressionen einfach auf die GER Niveaus zu verteilen. Dies führt wahrscheinlich dazu, dass man für unterschiedliche Fertigkeiten unterschiedliche Grammatikprogressionen entwickeln muss und eine Grammatikprogression speziell für das Sprechen (Tschirner 2001b). Das ACTFL OPI ist sowohl als Prüfung interessant für die europäische Diskussion im Zusammenhang mit dem GER als auch für die curriculare Planung. Es ist als Prüfung interes-

sant, weil sich die ACTFL Skala ohne größere Schwierigkeiten mit der Skala des GER korrelieren lässt und damit ein Instrument zur Verfügung steht, um GER-Prüfungen zu validieren und um erreichte Niveaus kontrollieren zu können. Es ist für die curriculare Planung interessant, weil es eine Reihe von Studien gibt, die sowohl versucht haben zu erfassen, wie lange es dauert, bis ein bestimmtes Niveau erreicht wird, wie auch, welche sprachlichen Merkmale auf unterschiedlichen Niveaus beherrscht werden.

Anmerkungen

¹ Die folgenden Skalenbeschreibungen entstammen der deutschen Übersetzung der ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised 1999 (Tschirner 2001a:126).

² Die folgende Darstellung des OPI beruht auf dem ACTFL OPI Tester Training Manual (Swender 1999).

³ Es ist durchaus möglich, dass für das Deutsche, eine germanische Sprache wie das Englische, ähnliche Schwierigkeitsverteilungen gelten.

⁴ Zum Vergleich die Prozentzahlen für Deutsch (32 Studierende): IM = 28%, IH/AL = 41%, AM+ = 31% und Russisch (7 Studierende): IM = 14%, IH/AL = 57%, AM+ = 29%.

Bibliographie

- BACHMAN, L. / PALMER, A. (1996): *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press.
- BRECHT, R. D. / DAVIDSON, D. / GINSBERG, R. B. (1993): *Predictors of foreign language gain during study abroad*, Washington, National Foreign Language Center.
- BREINER-SANDERS, K. / LOWE, Jr., P., MILES, J. / SWENDER, E. (2000): *ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised*, in: *Foreign Language Annals* 33, p. 13-18.
- BREINER-SANDERS, K. / SWENDER, E. / TERRY, R. (2002): *Preliminary proficiency guidelines – writing revised*, in: *Foreign Language Annals* 35, p. 9-15.
- DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, Th. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.
- FULCHER, G. (1997): *The testing of L2 speaking*, in: CLAPHAM, C. / CORSON, D. (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education, vol. 7: Language testing and assessment*, Dordrecht, Kluwer, p. 75-85.
- GLABONIAT, M. / MÜLLER, M. / SCHMITZ, H. /

RUSCH, P. / WERTENSCHLAG, L. (2002): *Profile deutsch*, Berlin u.a., Langenscheidt.

LISKIN-GASPARRO, J. (2003): *The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 483-490.

RIFKIN, B. (2003): *Oral proficiency learning outcomes and curricular design*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 582-588.

SCHNEIDER, G. (2001): *Kompetenzbeschreibungen für das Europäische Sprachenportfolio*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, p. 193-214.

SURFACE, E. / DIERDORFF, E. (2003): *Reliability and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Reporting indices of interrater consistency and agreement for 19 languages*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 507-519.

SWENDER, E. (Hrsg.) (1999): *ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester training manual*, Yonkers, NY, ACTFL.

SWENDER, E. (2003): *Oral proficiency testing in the real world: Answers to frequently asked questions*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 520-535.

TSCHIRNER, E. (1996): *Scope and sequence: Rethinking beginning foreign language instruction*, in: *The Modern Language Journal* 80, p. 1-14.

TSCHIRNER, E. (2001a): *Die ACTFL Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, p. 116-126.

TSCHIRNER, E. (2001b): *Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, in Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hrsg.), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner*, München, Iudicium, p. 106-125.

TSCHIRNER, E. / Heilenman, L. K. (1998): *Reasonable expectations: Oral proficiency goals for intermediate students of German*, in: *Modern Language Journal* 82, p. 147-158.

THOMPSON, I. (1996): *Assessing foreign language skills: Data from Russian*, in: *Modern Language Journal* 80, p. 47-65.

Erwin Tschirner

ist Professor für Deutsch als Fremdsprache und Angewandte Linguistik des Herder-Instituts und Dekan der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. Er hat an der University of California in Berkeley promoviert und an mehreren Universitäten in den USA und in Deutschland gelehrt. Schwerpunkte in Forschung und Lehre bestehen im Zweitspracherwerb, in der Korpuslinguistik, in der Testforschung und im Lehren und Lernen mit Neuen Medien. Er ist seit 1989 ACTFL-Certified Oral Proficiency Tester für Deutsch als Fremdsprache und seit 1993 Oral Proficiency Tester Trainer. Er ist Koautor des *Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners*, das Ende 2005 bei Routledge erscheinen wird.



Hans Weber
Solothurn

Two heads are better than one

Head and *chief* mean fundamentally the same thing and, although they look so different, they have both evolved out of the same Indo-European root **qapu-t*.

Auf dem Weg zu deutsch *Haupt*, niederländisch *hoofd* und englisch *head* ist dieses Wort irgendwann mit **qeubh-* (Wölbung, verwandt mit *Haube*) zusammengetroffen. Kretisch *kyphê* bedeutet tatsächlich “Kopf”. Daher der Zwielaut in altnordisch *haufuê*, altenglisch *hêafod*, althochdeutsch *houbit*. — Die unkontaminierte Form, altnordisch *höfuê*, lebt in dänisch *hoved* fort.

Dans les langues romanes, le latin — j’allais dire *caput* — a donné français *chief*, puis *chef*, italien *capo*, espagnol et portugais *cabo*, catalan, occitan et roumain *cap*, romanche *chau*. Vous constatez l’absence du *-t* final? Eh bien, en latin vulgaire *caput* a été normalisé en **capu(m)*; ce ne sont pas les savants qui régularisent la langue, c’est le peuple.

Quant aux mots espagnol et portugais acuels, *cabeza* et *cabeça*, ils remontent à une forme latine *capitia*.

Tous les mots cités, tant germaniques que romans, ont très tôt pris un sens figuratif, et certains ont même perdu la signification première. En français, par exemple, *chef* ne signifie “tête” plus que dans le composé *couvre-chef*. This word entered English as *kerchief*, which only survives as a fragment of the original large piece of cloth serving another purpose, namely *handkerchief*.

Par conséquent, les mots anciens ont soit perdu leur signification première, soit ils ont été concurrencés par des mots plus populaires (voir plus bas).

Alcuni derivati

Mi soffermerò solo su alcuni dei nume-

rosi derivati di *caput* che presentano dei tratti interessanti, a cominciare dal più degno, *Capitolium*: il suo nome è forse dovuto al fatto che era il punto più elevato della Roma antica. *Cam-pidoglio* è un rifacimento popolare divertente. L’aggettivo *capitalis* (del capo) ha dato *capitale* (*capital*, *Kapital*), essendo il capitale, per rapporto agli interessi, la parte principale del bene finanziario — as well as, surprisingly, *cattle*. It is the Anglo-Norman form *catel*, originally “wealth, property”, but then mainly “movable property, especially typified by life stock”. And *chattel*, with the *ch-* from outside the Norman-Picardian area, still means “movable possession”. Evidentemente, ce mot est le même que le français *cheptel*, ancien français *chetel* de *chatel*, du latin *capitale* “ce qui fait l’essentiel d’un bien” et aussi “bétail”, comme en anglais. Le *p* a été réintroduit par les pédants.

Capitan(e)us (importante, che domina) ha dato *capitano* in italiano, ma l’evoluzione in francese non è così diretta: in antico francese troviamo infatti *chatain*, *chataigne* e la forma semi-dotta *chevetain(e)* che ha dato *chieftain* in inglese.

Il diminutivo *capitellum* (italiano *capitello*, tedesco *Kapitell*, francese *chapiteau*) è la parte superiore di una colonna.

Un altro diminutivo, *capitulum*, ha dato *capitolo* (tedesco *Kapitel*, francese *chapitre*, poi *chapitre*, inglese *chapter*) che significa una parte (essenziale) di uno scritto, in seguito la riunione dei canonici, all’inizio della quale si leggeva un capitolo della regola, e poi semplicemente il corpo dei canonici.

La *capitolazione* (*capitulation*) fu in origine un accordo scritto tra belligeranti.

Ma la *ricapitolazione* è tutt’altra cosa:

ricapitolare vuol dire “riprendere da capo, dall’inizio; riassumere”.

Achever provient de l’ancien français *a chief* (à bout) et signifie par conséquent “faire quelque chose jusqu’au bout”. L’ancienne forme a passé en anglais: *achieve*. Même formation en espagnol: *acabar* (de *a cabo*). On notera toutefois l’emploi différent de ces trois verbes.

Dérivés de capu(m)

Le mot occitan *cap* est entré à plusieurs reprises en français. Le sens premier, “tête” a même été conservé dans la locution *de pied en cap* (en occitan on dit plus logiquement *de cap a pe*). Et *cap* est devenu un mot international pour “promontoire” (anglais *cape*, allemand *Kap*). Les mots italien *capo*, espagnol et portugais *cabo* sont des formes autochtones. Zur Zeit der versuchten Verdrängung der allzu vielen Fremdwörter im 17. Jahrhundert wurde übrigens “Eck der guten Hoffnung” vorgeschlagen! Hätten Sie einen besseren Vorschlag? En occitan, *-p-* devient souvent *-b-*; le *cabotage* est la navigation le long des côtes, de cap en cap ou plutôt de port en port.

Cabosse et sa variante picarde *caboch* appartiennent-ils à cette famille de mots ou sont-ils des composés de *bosse*?

Le français a incorporé bon nombre de termes militaires italiens: colonel, cavalier, bataillon, fantassin, infanterie et *caporal* (italien *caporale*). L’allemand *Korporal* vient d’une forme abandonnée *corporal* influencée par *corps*.

Accaparrare (*accaparer*) viene da *caparra*, composito di *capo* e *arra* (cauzione), propriamente “inizio di garanzia”.

A prima vista, *capriccio* (*caprice*)

sembra semplicemente la composizione *capo riccio* (capelli arricciati per la paura) — *riccio* dal latino *ericium*, francese *hérisson*. Ma come spiegare l'evoluzione semantica verso il senso di “desiderio improvviso e bizzarro che monta alla testa”? Probabilmente l'influenza del latino *caper* o *capra* c'entra qualcosa.

Une variété de chou à grosse tête ronde et feuilles lisses s'appelle *cabus*, mot d'origine provençale. Im Westen und Süden des deutschen Sprachgebiets wird Weisskohl mit demselben Wort bezeichnet: *Kappes* oder *Kappus*, schweizerdeutsch *Chabis*, aus mittellatein *caputia*. Gottfried Kellers *John Kabis-Häuptle* ist demnach ein Tautologe.

Bateaux en péril

Les mots signifiant qu'un bateau se retourne nous réservent quelques surprises. *Chavirer* vient de l'occitan *cavira*, de *cap-vira* (tête; virer ou tourner) “(se) tourner la tête en bas”.

Capsize, earlier *capasize* may come from the Spanish verb *capuzar* “sink (a ship) by the head”. And this is perhaps an alteration, by association with *cabo* “head”, of *chapuzar* “dive, duck” from Latin **subputeare*, derived from *puteus* “well” (not as in “wellness”), Italian *pozzo*, French *puits*, English *pit*, German *Pfütze*.

Doch das merkwürdigste Wort dieser Gruppe ist sicher das Wort *kaputt*. Möglicherweise geht es auf okzitanisch *far capota* zurück. Beim Menschen bedeutet *far caboto* tatsächlich “sich verneigen”, und wir hätten es hier mit einer Übertragung auf das Schiff zu tun, das Kopf voran untergeht. Übrigens bedeuten okzitanisch *far caboto*, französisch *faire capot* und italienisch *fare cappotto* beim Kartenspiel “den Gegner vollständig besiegen”. Welches ist wohl die ursprüngliche Verwendung? Und daher könnte das deutsche, heute beinahe internationale Wort *kaputt* stammen.

Der Kopf als Bildungselement

In vielen Sprachen ist der Abkömmling von **qapu-t* zu einem beliebten Ableitungselement geworden.

Deutsch ist *Haupt-* ein sehr lebendiges Element: von Hauptakzent über Hauptbedeutung, Hauptgedanke, Hauptinhalt, Hauptregel bis zu Hauptzweck. Dass es sich hierbei um etwas anderes handelt als gewöhnliche Zusammensetzungen, zeigt zum Beispiel der Vergleich von *Kopfschmerzen* (Schmerzen im Kopf) mit *Hauptproblem* (nicht “Problem des Haupts”).

In comparison, English is rather poor: headman, headmaster, headmistress, head office — and chief clerk, chief engineer, Chief Justice and a few more. Dans ce domaine, le français est encore plus pauvre: chef-lieu et chef d'œuvre.

Invece l'italiano possiede un gran numero di composti e derivati formati da *capo-*, anche se in parte con un'altra semantica rispetto alle formazioni tedesche; sono talvolta dei veri composti. Esempi: capocuoco, capolavoro, capoluogo, capomacchinista, caporedattore, capobanda, capodanno, capofamiglia, capolinea, ecc.

En catalan on trouve le second type (composés): capdanser (celui qui mène la danse), capdavanter (chef de file), capitost (chef d'une armée), capvestre (tombée de la nuit). Mais ce sont surtout les expressions de mouvement brusque formés avec *cap-* qui caractérisent la langue: Caparrotada (coup de tête), capbussar (plonger), capficar (mettre la tête d'un objet dans un autre), capgirar (renverser), capgirell (culbute), capmassar-se (s'effondrer), captrencar (fendre la tête), etc.

The head, a (broken) cup?

In German, *Haupt* is no longer in common use. It has been replaced by *Kopf*, which is etymologically the same as English *cup*. How so? Well, since times immemorial people have been inventing fun words for the head, and Roman legionnaires on the Rhine

may have been the first to compare the head (maybe the worse for fighting, underneath a battered helmet) to a piece of broken pottery (*testa*). By the way, in Old and Middle High German *kopf* still meant “drinking vessel” — and “cranium”. Hence the legend that German chieftains drank ale out of the craniums of slain enemies!

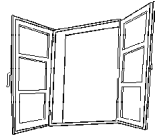
Interestingly, in Dutch *kop*, which can be used beside *hoofd*, has not lost the meaning “cup” and is even used for a one-liter measure.

Exactement la même évolution sémantique a eu lieu en français (*tête*), italien et romanche (*testa*). En bas latin, *testa* signifie “coquille, récipient en argile, tuile, tesson de tuile ou de poterie”. A propos, *tesson* est un dérivé de *test*, pluriel *tez*, du latin *testum* “couverture de pot en terre”. Vous savez bien que c'est le couvercle qui se casse le premier.

La tendenza a creare parole strane per la testa è così universale che alcuni etimologi ritengono che lo stesso *caput* significasse “coccio” e avesse sostituito una parola più signorile di cui *cerebrum* (cervello) avrebbe conservato la traccia ...

Post-scriptum

Et s'il était vrai que ce qui recouvre la tête (couvre-chef) remonte à la même source linguistique, il me faudrait ajouter, entre autres, *cape* (forme normanno-picarde et occitane de) *chape*, *chapeau*, *capuchon*, *chaperon*, le suisse allemand *Chäpi*, retourné en terre romane sous la forme *képi* — et même *chapelle*. Vous hochez la tête? Eh bien, le latin populaire *capilla*, diminutif de *cappa* (manteau à capuchon) a désigné au VII^e siècle le manteau de saint Martin, relique conservée à la cour des rois francs, et plus tard par extension le trésor des reliques royales et l'oratoire du Palais-Royal abritant ce trésor. Voilà.



Valerio Simoni
Mendrisio

“Hello my friend! Have a look inside, special price!”

Interazioni verbali tra commercianti e turisti in Ladakh (India)

“All these bastard people, they ask you to do lots of things, they take your time, and they don’t trust you.” “They are really suspicious.” “No, not suspicious. They think they are more clever than you. They think all Indians are just looking for money. If you show something good to them, something cheap, good price, they will think you are cheating them. Then you show them some other thing, which maybe is not so good, for a higher price, and they will buy it, thinking that that’s the real good thing”. (Conversazione tra Ali e l’autore¹)

Even if this contribution deviates somewhat from the accustomed Babylonia themes, the ethnographic research presented here opens an intriguing window on the oral dimension. The author distinguishes between cultural representations and the staging of verbal interactions in which the code and strategies used dominate the linguistic competences in English as a language of commerce. The article focuses on verbal interactions between traders and tourists in Laddakh. In a highly competitive context in which the hawkers are confronted with negative stereotypes, they use strategies to enter into contact with tourists and to persuade them to buy. The author analyses two processes of negotiation: one concerning the social relations between traders and tourists, the other relations between objects that are for sale and their specifications. He highlights the importance of the negotiation process in interactions characterised by a great deal of mistrust. (Ed.)

1. Introduzione

La vendita e l’acquisto dei cosiddetti “souvenir” di viaggio occupano milioni di persone in buona parte del mondo: basti pensare che secondo Moreno e Littrell, i turisti investono viaggiando approssimativamente un terzo del proprio budget nello shopping (2000). Tuttavia, il processo stesso di vendita e di acquisto di questi beni materiali, e più precisamente le interazioni verbali che si svolgono tra turisti e commercianti nel corso di questo processo, hanno ricevuto scarsa attenzione in ambito accademico². E proprio a queste interazioni si interessa questo testo, prendendo come caso specifico le conversazioni tra commercianti e turisti che ho avuto modo di ascoltare – spesso partecipandovi nell’estate del 2001 a Leh, capitale del Ladakh (India), nel corso di un viaggio/terreno etnografico per la redazione di una tesi di laurea all’istituto di etnologia dell’Università di Neuchâtel (cf. Simoni, 2004); la questione esaminata in questo testo non é tuttavia stata integrata nel lavoro di diploma.

Nelle righe che seguono, procedendo in maniera induttiva, e attraverso una serie di esempi, sono esaminate da un lato le principali strategie utilizzate da alcuni commercianti di Leh per entrare in relazione con dei turisti e convincerli a comperare qualcosa, e dall’altro - anche se in misura minore - gli atteggiamenti e le reazioni dei

turisti a queste sollecitazioni. Dopo una breve presentazione del contesto in questione, viene presa in considerazione quella che ho definito “la fase di adescamento” dei turisti da parte dei commercianti. Un esame di questi primi momenti dell’interazione permette di delineare i principali argomenti di discussione sui quali vertevano poi le (eventuali) conversazioni successive. Le strategie messe in atto da venditori e turisti, e le procedure utilizzate per parlare di sé e dell’altro, della relazione in gioco ed infine degli oggetti stessi, costituiscono la parte centrale del testo. Alcune riflessioni finali mettono in evidenza le principali constatazioni che si possono trarre da un esame delle interazioni verbali tra commercianti e turisti in Ladakh.

2. Contesto

Regione dell’Himalaia situata al nord-ovest dell’India (nello stato del Jammu & Kashmir), il Ladakh - descritto spesso come “piccolo Tibet”, “terra lunare” o “ultima Shangri-la” (Guide EDT, 2000: 356) -, riceve dal 1974, nel corso dei mesi estivi, un flusso di turisti sempre più numeroso. Tra le principali attività praticate dai turisti, si possono citare i trekking e le escursioni, ma non mancano l’alpinismo, le attività di carattere ecologico o umanitario, i corsi di meditazione,

la fotografia e, non da ultimo, gli acquisti.

Nell'estate del 2001 a Leh, cittadina di 15000 abitanti situata a più di 3000 metri di altitudine (Guide EDT, 2000), si trovavano centinaia di negozietti, bancarelle e mercatini che offrivano dei prodotti orientati essenzialmente verso il mercato turistico. Per i turisti, non vi era quindi che l'imbarazzo della scelta. Quanto ai commercianti, essi erano in buona parte originari della valle del Kashmir e provenivano dai dintorni della città di Shrinagar, un tempo destinazione turistica molto frequentata ma disertata negli ultimi anni a seguito dell'esacerbarsi dei conflitti armati nella regione. Il resto dei mercanti era essenzialmente costituito da gente di origine tibetana o ladakhi. Queste distinzioni relative alla loro origine, legate all'aspetto esteriore e affiancate spesso da una serie di stereotipi negativi per i kashmiri - associati alla religione musulmana - o positivi per tibetani e ladakhi - associati al buddhismo - apparivano sovente nei discorsi dei turisti, e si rivelavano significative anche nel corso delle interazioni tra turisti e venditori³. Gli esempi presentati in questo testo fanno riferimento a delle interazioni avute con dei commercianti kashmiri e sono quindi solo in parte generalizzabili all'insieme dei commercianti di Leh. Per quel che concerne gli oggetti venduti - gioielli, scialli (i celebri *pashmina shawls* in primo luogo), tappeti, *thangka* (rappresentazioni su tela di divinità e soggetti religiosi legati al buddhismo), ecc. - è importante sottolineare che i loro prezzi erano per lo più soggetti a contrattazione.

Va precisato che le conversazioni avvenivano per lo più in inglese, lingua di "commercio", ma anche, a volte, in un'altra lingua straniera, e nei due casi in una lingua spesso ridotta ad alcune espressioni, interiezioni e frasi rituali commerciali: i mercanti dimostravano competenze retoriche molto funzionali. La lingua stessa, è

tuttavia secondaria in questa analisi che si china sulle strategie e le modalità di interazione.

3. La "fase di adescamento": tra cordialità e oggetti straordinari

Nelle principali vie di Leh, il via vai di turisti nel corso di una giornata era molto intenso, ed il loro passaggio davanti ad uno dei numerosi negozi suscitava spesso delle reazioni da parte dei commercianti, che sfruttavano queste occasioni per adescare dei potenziali clienti.

Tra le strategie più utilizzate, una giocava piuttosto sulla cordialità e la conoscenza reciproca, mentre l'altra concerneva gli oggetti offerti.

La prima poteva prendere la forma di domande personali, tipo la classica frase "*Hallo, where are you from?*" Esperti nell'indovinare, sulla base di alcuni indizi (lingua parlata tra turisti, aspetto fisico, abbigliamento, ecc.), la provenienza geografica di alcuni turisti, i mercanti cercavano di attirare l'attenzione usando la lingua straniera, facendo prova di conoscenze linguistiche insospettite.

Attraverso questa semplice interazione, i venditori potevano dal canto loro farsi una prima idea delle caratteristiche delle persone in questione, situandoli per esempio in una loro mappa mentale legata all'origine dei turisti ed alle loro eventuali peculiarità. Tra le altre espressioni frequenti per interpellare dei turisti di passaggio, vi erano anche "*Hallo, how are you?*", "*Hallo, have a look inside. Don't need to buy anything, only look.*", o ancora "*Visit inside. Have a cup of tea.*"

Ciononostante, queste strategie verbali all'insegna della cordialità e della conoscenza reciproca avevano spesso un successo molto limitato. Molti viaggiatori, probabilmente saturi di saluti, inviti e formule di cortesia da parte di persone giudicate poco affidabili, evitavano di rispondere, o giravano la testa altrove fingendo di

non avere sentito. Complice anche lo scetticismo nei confronti dell'onestà dei commercianti, in particolare quelli di origine kashmiri, queste tecniche di avvicinamento erano spesso interpretate come semplici manifestazioni di ipocrisia e disonestà.

L'altra strategia di adescamento faceva riferimento al carattere eccezionale degli oggetti offerti. "*What about some thangka, mandala, pashmina. Cheap price, not expensive*", era una di queste frasi-tipo. Questo genere di sollecitazione veniva soprattutto formulata quando dei turisti si soffermavano davanti a qualche vetrina, tradendo il loro potenziale interesse per qualche oggetto. D'altronde, coscienti e magari anche infastiditi dall'ipersensibilità di molti negozianti, alcuni viaggiatori evitavano di attardarsi inutilmente, soprattutto quando si rendevano conto di essere osservati dal negoziante. Altri rispondevano con un secco "*No*" o "*No thank you*" alle sue offerte, mentre altri ancora finivano per partecipare all'interazione, entrando eventualmente nel negozio.

4. Verso una relazione privilegiata?

4.1 Elogio del turista

Dopo aver capito che ero svizzero, diversi commercianti si profondevano in elogi del paese, che spaziavano da "*From great country eh!*" a "*Very cold in Switzerland [...] But like heaven, Switzerland is like heaven.*" Queste strategie si combinavano volentieri a considerazioni meno valorizzanti a proposito di turisti di altre nazionalità per rendere ancor più significativo il complimento fatto.

L'opposizione tra amici da una parte e clienti dall'altra poteva essere un'altra di queste categorie passe-partout facilmente utilizzabili nei contesti più diversi. È stato il caso quando, con due amici svizzeri che avevano viaggiato con me per qualche giorno, ci

siamo incrociati con un commerciante che avevano già avuto l'occasione di conoscere. Incontrandoli di nuovo, il commerciante in questione ha quindi esclamato: *"I have lots of costumers, just to buy. You not, friends only. Don't need to buy."* Conferendo loro il ruolo di amici, dai quali non si aspettava che comprassero nulla, e distinguendoli da una massa di clienti più anonima, il venditore aveva contribuito a suscitare un clima di buon umore, indipendentemente dalla credibilità o meno delle sue affermazioni.

Ciononostante, le alterità di referenza elaborate durante queste conversazioni tra commercianti e turisti, non erano sempre negativamente connotate. In alcune occasioni, dei personaggi esemplari potevano essere citati nella discussione quasi come modelli da seguire. Poteva trattarsi di turisti esemplari chiamati in causa in una conversazione da un venditore per suggerire a qualche viaggiatore scettico come avrebbe dovuto comportarsi.

Referenti negativi e positivi erano quindi citati secondo le necessità del momento per permettere alle persone implicate nell'interazione di posizionarsi reciprocamente e cercare di creare una relazione privilegiata.

4.2 Elogio del commerciante

In alcuni casi, dei commercianti – una volta situati socialmente i loro potenziali clienti (sulla base della loro nazionalità, del loro gruppo di amici, ecc.) - enfatizzavano le loro eccellenti relazioni con delle persone vicine ai turisti in questione. A più riprese, dei venditori che conoscevano la persona che ci aveva accompagnato in Ladakh, avevano per esempio sottolineato la fiducia che permeava la relazione tra loro e la nostra guida. Una fiducia che – per una sorta di proprietà transitiva – avrebbe così dovuto estendersi a quella tra commerciante e amici (fidati) della guida. Questa strategia è funzionata a più riprese, e a mia volta avevo consigliato gli stessi negozi ad

altri turisti, che ne avevano in seguito approfittato.

Oltre a queste relazioni di "amicizia per procura", alcuni mercanti facevano pure riferimento ai loro rapporti privilegiati con il paese di provenienza dei loro potenziali clienti. Durante le mie conversazioni con alcuni di loro, emergevano allora per esempio degli amici o dei parenti che vivevano in Svizzera. *"I have a friend, before lived in Switzerland."* *"My cousin, you know. My cousin living in the capital of Switzerland"*.

Sincerità, onestà o qualità morali quali il proprio distacco nei confronti dei soldi erano altri elementi che venivano evidenziati per sottolineare la loro affidabilità ed infondere fiducia. Ciononostante, il successo era lungi dall'essere garantito.

Come nel caso degli elogi al turista esaminati in precedenza, il passaggio attraverso delle alterità di referenza era spesso impiegato anche quando si parlava dei commercianti.

Da parte dei turisti, un classico esempio erano i discorsi che – appoggiandosi sulla grande concorrenza esistente – facevano riferimento ad altri negozi in cui si erano visti gli stessi prodotti ad un prezzo più favorevole. I venditori potevano allora proporre un prezzo più basso, enfatizzare la qualità superiore ed incomparabile della loro merce, o semplicemente smentire tali affermazioni.

Da parte loro, diversi negozianti si lamentavano per esempio della propria situazione comparandola a quella di altri concorrenti più privilegiati.

Queste strategie facevano allora leva sull'indulgenza dei turisti, menzionando per esempio la carenza di clienti e la difficile situazione finanziaria in cui il negozio – contrariamente ad altri – navigava.

La questione della provenienza dei commercianti era un altro aspetto che poteva emergere quale argomento di discussione.

In un'occasione, confrontato a dei turisti che, dopo parecchie contratta-

zioni, erano usciti a mani vuote dal suo negozio per dirigersi verso quello di un tibetano situato giusto in faccia, Ali si è rivolto a me dicendomi: *"You know, it's crazy. Yes, it's a crazy thing because if they are tibetans [i proprietari dei negozi], they [i turisti] will buy for more expensive price [...] He [il proprietario] will make them [i prezzi] more expensive, but it's ok for them. For us, kashmiris, it's a problem, because on the guidebooks it's written kashmiris always try to cheat you, or try to make business. So, we have to make always lower price. If I sell one hundred, he [il commerciante tibetano in questione] just sells three hundred. We have to make always lower price, and less profit."*

5. Degli oggetti straordinari?

Prezzo, provenienza geografica, epoca, tecniche di lavorazione, natura dei materiali erano gli elementi significativi sui quali vertevano le considerazioni più frequenti a proposito degli oggetti tra commercianti e turisti.

"You are not interested in Thangkas?"
"You like some paintings?" *"What about some thangka, mandala, pashmina?"* *"What about some stones, some silver rings?"* *"You want to see something special inside?"*, *"Special price"*, *"[...] look. Some special things from Zanskar"*, *"[...] you know, I specialised in jewels, I have very special ones from Dah Hanu, Tso Moriri, Nubra Valley, Zanskar. Not only Ladakh"*.

L'antichità, il prezzo, e soprattutto una provenienza geografica spesso legata al Tibet o a delle regioni periferiche del Ladakh (molte delle quali aperte solo di recente al turismo e accessibili unicamente con dei permessi rilasciati dalle autorità), erano tra gli elementi più utilizzati per affascinare i possibili compratori. Agli oggetti offerti era così attribuito un valore aggiunto, una sorta di pedigree che ne sottolineava volentieri il carat-

tere eccezionale.

Una volta captata l'attenzione dei potenziali acquirenti, la trattativa concernente le qualità dei prodotti, e soprattutto il loro prezzo, era imminente. Eccone un esempio dove entravano in gioco il prezzo, la natura dei materiali e la loro lavorazione artigianale. Due coppie d'italiani erano entrati nel negozio di Ali, ed una signora si era interessata a delle statue in legno raffiguranti degli elefanti. Quando Ali le ha fatto sapere che quella che le interessava – in legno di albicocca – costava trenta dollari, lei ha replicato che non ne avrebbe pagati che quindici. Nel corso delle trattative, m'incaricavo di tradurre episodicamente dall'italiano all'inglese. Ad un certo punto, la signora ha esclamato: “*Noo, è troppo. 60000*[facendo riferimento al prezzo in lire italiane] *sono una giornata di lavoro per me, diglielo. Io non parlo inglese, sono anglofoba. Per principio mi rifiuto.*” Per poi aggiungere: “*Noi siamo degli Abbruzzi*”. Ali ha allora ribattuto: “*Yes but, to make this elephant we need 4 or 5 days of work.*” E lei, dopo la traduzione: “*Noo, ho visto come lavorano il legno qui*”, lasciando intendere che si sarebbe potuto fare in molto meno tempo. Quando, dopo ulteriori trattative, le due coppie di turisti erano ormai in procinto di lasciare il negozio, Ali ha finalmente abbassato in prezzo a quindici dollari. Il marito della signora, uscendo dal negozio, ha allora risposto: “*15 dollari era prima. Adesso è passata mezz'ora. Sono 5 dollari*”, aggiungendo con una certa fierezza: “*Sono mercante anch'io in Italia.*” In un ultimo tentativo di convincerli, e cercando probabilmente di impietosirli, Ali ha infine argomentato: “*I can't eat wood you know. It's a problem for me.*” La signora ha quindi messo un punto finale alla discussione: “*Yes, but anche per me. Anch'io devo mangiare.*”

6. Conclusione

Alla luce di queste considerazioni, appare chiaramente la difficoltà, per i commercianti kashmiri di Leh – confrontati ad una grande concorrenza e a degli stereotipi sfavorevoli - di conquistare la fiducia di turisti in cerca di “souvenir”. In particolare, è evidente che nel corso di questi scambi verbali, le discussioni sugli oggetti non costituiscono che una parte delle interazioni. Buona parte di esse concernono infatti i commercianti ed i turisti stessi così come la natura della loro relazione. In effetti, in un ambiente non familiare, dove vengono a mancare i punti di riferimento abituali e dove i negozi si contano a centinaia, un minimo di fiducia nel venditore e nelle parole da lui proferite risultano spesso imprescindibili per convincere dei turisti a comperare qualcosa.

In conclusione, questa breve ricerca evidenzia l'importanza delle considerazioni relazionali nel corso delle conversazioni tra turisti e commercianti: si tratta sicuramente di una delle caratteristiche principali delle interazioni esaminate. Si può quindi affermare che nel contesto in questione, una doppia trattativa ha luogo tra commercianti e turisti: negoziazione della loro relazione sociale da un lato e della relazione tra gli oggetti e le loro caratteristiche dall'altro. In modo più generale, questo testo dovrebbe dare un'idea delle strategie verbali messe in atto da commercianti e turisti per sormontare quella paura di “essere fregato” che arriva ad ossessionare alcune persone in molte destinazioni turistiche.

Note

¹ Il nome di questo commerciante, un amico con il quale ho passato parecchio tempo, è fittizio.

² Tra gli studi che hanno toccato almeno in parte questa questione, si possono citare quelli di Bowman in un mercato della città vecchia di Gerusalemme (1996).

³ Questi stereotipi sembrano d'altronde avere una lunga storia, come ci fa notare anche Dollfus

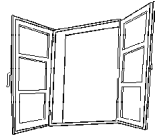
in relazione al contesto letterario: “(...) [l'] *image des Ladakhi braves et souriants et des Cachemiri rapaces et corrompus, souvent utilisée pour opposer bouddhistes et musulmans, est présente dans l'ensemble de la littérature occidentale et ce, jusqu'à nos jours.*” (1995:300). Più recentemente, anche le guide Lonely Planet, utilizzate da parecchi turisti in viaggio in Ladakh, sembrano voler reiterare queste generalizzazioni quando – nel capitolo relativo agli acquisti a Delhi – affermano per esempio che: “*Vicino all'Imperial Hotel vedrete delle bancarelle e alcune piccole botteghe gestite da profughi tibetani; qui ci sono anche gli avidi mercanti del Kashmir che vendono tappeti, gioielli e oggetti 'antichi' (sovente fatti sul momento).*” (Guide EDT, 2000: 234)

Bibliografia

- BOWMAN, G. (1996): *Passion, Power and Politics in a Palestinian Tourist Market*, in: SELWYN, T.: *The Tourist Image: Myths and Myth Making in Tourism*, Chichester, John Wiley, p. 84-103.
- DOLLFUS, P. (1995): *Ethnohistoire des musulmans du Ladakh central*, in: OSMASTON H. / DENWOOD Ph.: *Recent Research on Ladakh 4&5. Proceedings of the Fourth and Fifth International Colloquia on Ladakh*, Delhi, Motilal Banarsidass Publishers Private Limited, p. 289-320.- 429 p.
- GUIDE EDT (2000): *India del Nord*, Torino, EDT, 163 p.
- MORENO, J. / LITTRELL, M. A. (2001): *Negotiating Tradition. Tourism Retailers in Guatemala*, in: *Annals of Tourism Research* 28 (3), p. 658-685.
- SIMONI, V. (2004): “*Mais est-ce qu'ils le font pour les touristes ou pour eux-mêmes?*” *Performances verbales des touristes et construction de l'authenticité au Ladakh*, Mémoire de licence en ethnologie, Université de Neuchâtel, 139 p. (disponibile in linea all'indirizzo http://www.unine.ch/biblio/bc/memoires/mem_SimoniV.pdf).

Valerio Simoni

licenziato in etnologia all'Università di Neuchâtel, con una tesi di laurea sui discorsi dei turisti e la costruzione dell'autenticità in Ladakh (India), lavora ora a un dottorato al Centre for Tourism and Cultural Change, Sheffield Hallam University (Inghilterra). Il suo interesse principale è l'antropologia del turismo, e le sue ricerche portano attualmente sulle relazioni informali tra turisti stranieri e popolazione locale a Cuba.



Irene Rogina
Trieste

Zum Begriff *metodo*/'Methode'

Eine terminologische Untersuchung

Il presente lavoro si propone di offrire un'analisi terminologica di una delle parole chiave della didattica delle lingue straniere, ovvero 'metodo'/Methode. L'obiettivo è quello di analizzare e porre a confronto i vari modi di definire il termine e di delimitarne l'ambito concettuale. Partendo dalla suddivisione della disciplina 'didattica delle lingue straniere', si osserveranno, sulla base di una scelta di manuali italiani, prima le varie determinazioni terminologiche offerte dai singoli autori, poi i modi in cui il termine viene contrapposto a termini o concetti affini, per, infine, riassumere i tratti caratteristici e trarre conclusioni relative alla disciplina stessa. Il contributo nasce dalla convinzione che il termine metodo, molto complesso e molto usato, designi ormai un concetto piuttosto vago e approssimativo. Le continue modifiche e i profondi cambiamenti che questa disciplina subisce – e dovrebbe subire, rendono infatti inevitabili revisioni e aggiornamenti terminologici. Il problema terminologico in questo modo implica quello concettuale e, viceversa, la questione formale fa da specchio allo status quo della didattica delle lingue straniere.

1. Gegenstand und Korpus

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Begriff *metodo*/'Methode' in einer Auswahl italienischsprachiger Fachliteratur für Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und setzt sich eine Untersuchung des Definitionsverhaltens zum Ziel, wobei auch Parallelen und Unterschiede zu deutschsprachigen Arbeiten angeschnitten werden. Es handelt sich um einen häufig verwendeten, komplexen Grundbegriff mit einem unscharf umrissenen Begriffsbild vor allem aufgrund der fachlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte. Die terminologische Problematik führt zur fachlichen, aber auch umgekehrt lassen sich an der Ausdruckseite inhaltliche Aspekte ablesen. Aus Raumgründen kann das Thema zwar nicht erschöpfend, aber doch in einigen, besonders charakteristischen Zügen behandelt werden.

Das der Untersuchung zugrunde liegende Korpus besteht aus einer Auswahl von Standardwerken der italienischen *glottodidattica* und stellt natürlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit: Balboni (1997), Ciliberti (1994), Freddi (1994), Piva (2000), Porcelli (1994), Serra-Borneto (1998).¹

2. Gliederung des Fachgebietes

Der Fachbereich gliedert sich einerseits in einen wissenschaftlich-theoretischen Bereich, der sich damit beschäftigt, empirisch begründete Erkenntnisse zu liefern, die sich andererseits im unterrichtspraktischen Bereich niederschlagen sollen. Er wird üblicherweise durch drei oder vier hierarchisch angeordnete Ebenen dargestellt, die sich nach unten hin fort-

schreitend konkretisieren: "teorie" – "approccio" – "metodo" – "tecnica" bei Porcelli (1994: 43) und, in Anlehnung an das amerikanische Modell von Richards und Rodgers (1986), "approccio" – "design" – "procedimenti" bei Ciliberti (1994: 18). Die Übergänge sind fließend, wobei *approccio* ein Bindeglied darstellt, einen allgemein formulierten Ansatz und Zugang, der sich in *metodo* weiter konkretisiert und schließlich in einzelnen Verfahrensweisen Form annimmt. Wie breit jeder einzelne Begriff – und damit auch *metodo* – angelegt ist, bleibt Ansichtssache. Eine, wenn auch unscharfe Unterscheidung, ergibt sich lediglich aus unterschiedlichen Sichtweisen in amerikanischen Arbeiten, die im deutschsprachigen Bereich als 'Methode im engeren/weiteren Sinn' (vgl. Neuner 1995: 180) Form annehmen, im italienischsprachigen Korpus aber kaum thematisiert werden.

Der Gliederungsmodus ist durchwegs hierarchisch von oben nach unten, von der Theorie zur Praxis, wobei die Theorie durch *approccio* zwar umfassend in die Unterrichtspraxis hineinwirkt, aber zu den einzelnen, darin unterscheidbaren Ebenen und Faktoren keinen direkten Zugang hat, wie dies etwa in Neuners (1995: 181) Modell der Fall ist: In dieser eher konzentrisch angelegten Darstellung sind die Ebenen und Bereiche den jeweiligen Bezugswissenschaften nebengeordnet, wodurch die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis und die prinzipielle wissenschaftliche Begründung aller Ebenen zum Ausdruck kommen. Diese unterschiedliche Sichtweise prägt, wie wir sehen werden, die gesamte Problematik.

3. *metodo*/ ‘Methode’: Definitionsverhalten

Bei der Beantwortung der Frage ‘Was ist eine Methode?’ entsteht die Notwendigkeit einer semantischen Gleichsetzung, die durch Ausdrücke wie “teorie dell’insegnamento” (Piva 2000: 175), “impianto didattico”, “lucida costruzione geometrica (e filosofica) di un Descartes” (Freddi 1994: 162 und 8), “un quadro esaustivo di interventi didattici scientificamente prospettati, condotti e verificati” (Freddi 1994: 8), “una strategia di intervento glottodidattico” (Porcelli 1994: 41) realisiert wird, in deutschsprachigen Texten durch “Konzeption” (Jung 2001: 136), “Ansätze, Verfahren” und “Handlungsmuster” (Neuner 1995: 180). Bereits durch die Wortwahl, das wird hieraus ersichtlich, kann sich eine terminologische Doppelbesetzung ergeben. Die Ebenen des Fachbereiches verwischen, sie verschieben sich durch eine Orientierung eher an der Theorie oder an der Praxis, also eine ‘weitere’ oder ‘engere’ Sichtweise, wobei im Korpus allgemein einer weiten Sichtweise der Vorzug gegeben wird. Diese Entscheidung kommt, das darf nicht übersehen werden, implizit einer Verleihung von ‘Kompetenzen’ gleich, denn je weiter gefasst der Begriffsumfang ist, desto breiter gestreut sind auch die Aufgaben: von der Auswahl der Inhalte, der Verfahren und der Materialien bis zur Unterrichtsführung (vgl. Piva 2000: 175).²

Die Frage nach den Kennzeichen, die *metodo* ausmachen und somit von nahen Begriffen abgrenzen, wird im italienischsprachigen Korpus einhellig beantwortet: Ein in sich stimmiges und abgerundetes Methodenbild wird entworfen, wobei Aspekte der Einheitlichkeit, der Kohärenz, der Abgeschlossenheit sowie der Rigorosität im Zentrum stehen (vgl. Piva 2000: 175, Freddi 1994: 162, Serra Borneto 1998: 18). Es handelt sich also um eine ‘klassische’ Auffassung, wobei keine explizite Differenzierung zwischen älterem und neuem Metho-

denbild stattfindet. Die Hinweise beziehen sich lediglich auf die schwierige oder sogar unmögliche Realisierbarkeit von *metodo*. Ausdrücke wie “tendono a presentarsi” (Piva 2000: 175) und “dovrebbe consistere” (Freddi 1994: 8) bezeichnen darüber hinaus kein ‘Sein’, sondern eher ein ‘Soll-Sein’ des Begriffes, einen unerreichbaren idealen Zustand, den Serra Borneto (1998: 18) als “illusione” bezeichnet und den es auch Freddi (1994: 162) Ansicht nach niemals gegeben hat. In den deutschsprachigen Arbeiten hingegen überwiegen Verben, die ein ‘Sein’ (oder ein ‘Gemeint-Sein’) signalisieren³ sowie übereinstimmend eine neuere Methodenauffassung, die durch Offenheit, Vielfalt und Flexibilität gekennzeichnet ist (vgl. Henrici 2001: 851). Der Methodenbegriff hat hier also einen Wandel durchgemacht, der die Veränderungen im Fachbereich widerspiegelt.

In den italienischsprachigen Arbeiten ist die Verknüpfung nicht nur zwischen Theorie und Praxis, sondern vor allem zwischen Inhalts- und Ausdrucksseite komplex. Dies wird besonders bei Serra Borneto (1998: 17) deutlich, der den entsprechenden Abschnitt “Contro il metodo” betitelt, wobei er erklärend “contro un sistema rigido di regole che prescrivono ‘come bisogna insegnare’” (Serra Borneto 1998: 17) hinzufügt und damit die ältere Auffassung vorlegt. Er thematisiert zunächst die terminologische Problematik, meint dann aber, “non è nostra intenzione avventurarci in tentativi di delimitazione terminologica al riguardo” (Serra Borneto 1998: 17). Die Begründung für diese Entscheidung findet er im Fach: in der Tendenz, die ‘einzige, global gültige Methode’ durch methodische Vielfalt zu ersetzen. Durch die Wandlung seines inhaltlichen Profils wird für Serra Borneto der Terminus selbst inadäquat und daher seine Festlegung überflüssig. Was schließlich die Wissenschaftlichkeit von *metodo* betrifft, so definiert Ciliberti (1994: 18f) ausdrück-

lich “senza implicare in alcun modo la scientificità o la sperimentabilità”, Serra Borneto (1998: 18) spricht von “visione”, “ipotesi” und “assunzioni”, nicht aber von wissenschaftlich untermauerten Konzepten, nur bei Freddi (1994: 8) ist von “interventi didattici scientificamente prospettati, condotti e verificati” die Rede, allerdings mit dem erwähnten Hinweis auf die schwierige Realisierbarkeit.

Kennzeichnend ist also der Rückgriff auf ein klassisches Begriffsbild,⁴ und zwar eher im ‘weiteren’ Sinn. Da dieses mit Abgeschlossenheit, Rigidität und globaler Gültigkeit assoziiert wird, gilt es als überholt, und man tendiert daher dazu, mit dem vermittelten Inhalt auch den Terminus selbst zu verwerfen statt ihn einem Bedeutungswandel zu unterziehen, wie es meist in deutschsprachigen Arbeiten geschieht. Keine der untersuchten Definitionen unterscheidet ausdrücklich zwischen *metodo* im klassischen und im modernen Sinn bzw. Alternativen wie beispielsweise ‘übergeordneten Richtlinien’, ‘methodisch-didaktischen Prinzipien’ sowie ‘Optionen’ und “opzioni metodologiche”, wie sie im *Quadro comune di riferimento per le lingue* (2002: 174f) genannt werden. Es ergibt sich nun die Frage, wodurch der neue, veränderte begriffliche Inhalt terminologisch dargestellt wird: Die erste Wahl fällt sicherlich auf *approccio*.

4. *approccio*/ ‘Ansatz’ versus *metodo*/ ‘Methode’

Approccio bezeichnet einen allgemeinen Zugang, ein übergeordnetes Prinzip: Piva (2000: 175) spricht von “approccio teorico”, der den Lehr-/Lernprozess unterschiedlich prägt, Freddi (1994: 162) von einer Art “caratterizzazione primaria” durch *approccio*. Balboni (1997) bezeichnet ihn als “filosofia di fondo” und teilt ihm eine entscheidende Rolle bei der Bewertung und Auswahl von Er-

kenntnissen aus den Bezugswissenschaften sowie bei der Festlegung von Lehrzielen zu. *Approccio* entwirft Balboni (1997) zufolge sogar Methoden und nähert sich somit der deutschen 'Methodik' stark an.

Approccio und *metodo* werden oft synonym verwendet (vgl. Freddi 1994: 162, Ciliberti 1994: 18f). In einer älteren Auffassung signalisierte *approccio* 'Ansatz' mangelnde Wissenschaftlichkeit, Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit und wurde aufgrund dieser negativen Konnotation – verständlicherweise – von seinen Vertretern vermieden und durch *metodo* / 'Methode' ersetzt. Heute scheint das Gegenteil der Fall zu sein: Freddi (1994: 8) und Porcelli (1994: 42) erwähnen, dass seit einigen Jahrzehnten *approccio* der Vorzug gegeben werde, da er als "più 'flessibile' e meno rigido" (Porcelli 1994:42) empfunden werde. Porcelli gelangt von der terminologischen Abgrenzungproblematik zu inhaltlichen Fragen des Methodenbegriffs, zu Fragen über die 'Erfolgsgarantie' einer Methode sowie der wissenschaftlichen Untermauerung, Freddi (1994: 8) bringt Abgeschlossenheit und Komplexität des Methodenbegriffs ins Spiel – "un quadro a dir poco ambizioso per le scarse conoscenze a nostra disposizione" gegenüber einem *approccio*, der "più modesto e consapevole" sei. Auch er geht davon aus, dass die Wissenschaft prinzipiell nicht im Stande sei, funktionierende, in sich geschlossene und allgemein gültige Methodenkonzepte zu entwerfen, ohne – im Sinne eines neueren Begriffsbildes – hinzuzufügen, dass dies mittlerweile kein Ziel mehr darstellt. Die deutschsprachige Fachliteratur streicht eher die Sinnlosigkeit eines solchen Unterfangens heraus, der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit an und für sich wird deswegen aber nicht in Frage gestellt, wobei er nicht als Erfolgsgarantie missverstanden werden darf. Wissenschaftlichkeit und Flexibilität von 'Methode' bilden, wie etwa bei Heuer

(1995: 484f) sichtbar wird, keinen Widerspruch:

"Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung erhalten den Auftrag, die bestmöglichen methodischen Verfahren zu entwickeln. Das Konzept einer einzigen optimalen Methode ist jedoch viel zu rigide, als daß es auf die große Variationsbreite der Fremdsprachenlerner und der unterschiedlichen Sprachlernziele Rücksicht nehmen könnte."

5. Begriffliches Umfeld

Im begrifflichen Umfeld finden wir im Italienischen *metodologia*⁵, wohingegen der deutschen Sprache 'Methodologie' und 'Methodik' zur Verfügung stehen. 'Methodik' bezeichnet streng genommen die Wissenschaft, die sich mit 'Methoden' im Sinn von Lehr-/Lernkonzepten und ihrem Entwurf auseinandersetzt (vgl. Jung 2001: 146f.), 'Methodologie' / *metodologia* hingegen beschäftigen sich mit den wissenschaftlichen Vorgehensweisen. Insgesamt gesehen wird von diesen Möglichkeiten begrifflicher Distinktion nur wenig Gebrauch gemacht (vgl. Ponti 1996: 11). Das Korpus geht auf eine Unterscheidung nicht näher ein: Freddi (1994: 8) benennt den Abschnitt zur Begriffsbestimmung zwar "Come. Metodologie e tecniche d'insegnamento", legt dann aber nicht fest, ebenso wie Porcelli (1994: 41), der "Metodo, metodi e metodologia" betitelt.

Die deutschsprachige Literatur widmet der Abgrenzung von 'Methodik' / Didaktik, deren Kompetenzbereiche stark ineinander greifen, viel Aufmerksamkeit.⁶ Einig ist man sich, dass 'Methodik' 'Didaktik' nachgeordnet sei, was Neuner (1995: 181) damit erklärt, dass die Verbindung von 'Didaktik' zu den Wissenschaften leichter nachvollziehbar sei, während 'Methodik' durch die Nähe zu 'Methode', "die als subjektiv und apodiktisch, als 'vorwissenschaftliche Rezeptologie' [...] kritisiert wird [...]" (Neuner 1995: 181) im Laufe der Entstehung der verschiedenen Ebenen des Fach-

bereiches im letzten Jahrhundert eher einen Prestigeverlust erlitten habe. Im Italienischen finden wir hierzu keine Entsprechung, da *didattica* zwar auch die 'Wissenschaft vom Lehren und Lernen', aber in erster Linie – auch in seiner adjektivischen Form *didattico* – die Lehre, im Gegensatz beispielsweise zu *ricerca*, der Forschungstätigkeit bezeichnet. Eine Parallele wird nur dadurch sichtbar, dass Wissenschaftlichkeit ein kontroverses Thema darstellt. Und doch versteht sich *glottodidattica* als "scienza dell'educazione linguistica" (Balboni 1997) und *metodo/metodologia* sind ihre Teilbereiche. Auch der Hinweis, dass *approccio* die "filosofia di fondo" bilde (Balboni 1997) und Methoden entwerfe, müsste eigentlich automatisch dazu führen, dass auch ein wissenschaftliches Fundament vorhanden ist, wie bei Porcelli (1994: 43), der von "dati pedagogici, psicologici e linguistici" spricht. Balbonis (zit. nach Porcelli 1994: 43) grafische Darstellung der Ebenen sagt genau das: "*approccio*" wird "fondatezza scientifica" zugeordnet und "metodo" "adeguatezza all'*approccio*" und "tecnica" schließlich "adeguatezza alle sovraordinate".

Die spürbare Vorsicht auf der Ausdrucksebene scheint also von der Angst herzurühren, nicht mehr den 'alten Fehler' zu begehen und versuchen zu wollen, alle Lerner und Lernsituationen in ein global gültiges methodisches Schema zu pressen. Einmal ist also von methodologischen Aspekten die Rede, also von wissenschaftlichen Verfahrensweisen, die zu empirisch begründeten methodischen Konzepten führen sollen; ein andermal ist der Aspekt ein methodischer, der also schon die Inhaltsebene betrifft, die einem ständigen Wandel unterzogen war und ist, da sie abhängig ist von übergeordneten gesellschaftlichen und soziokulturellen Voraussetzungen und von der Entwicklung der affinen Wissenschaften, die durch ständige neue Erkenntnisse zu

Veränderung methodischer Vorstellungen führt. Kurz gesagt ist ein möglichst hoher Grad an Wissenschaftlichkeit⁷ ein Anspruch, der im Lauf der Zeit bestehen bleibt, auch wenn neue Erkenntnisse die methodische Seite ständig verändern. Letztendlich ist auch die Entwicklung von der Suche nach der 'besten Methode' hin zu einer Vielfalt methodischer Optionen, aus denen eklektisch je nach Zielgruppe, Lernsituation und Lernzielen auszuwählen ist, nichts anderes als ein Ergebnis wissenschaftlicher Fortschritte - und hat damit eine wissenschaftliche Begründung.

6. Fazit

Die Auswirkungen, die sich für die Praxis ergeben, sind meines Erachtens nicht unbedeutend, sie können hier nur in kürzester Form aufgelistet werden: Wenn Wissenschaftlichkeit bei methodischen Konzepten so bewusst ausgeklammert wird, und das Fach fundierte und andere methodische Verfahrensweisen nicht auseinanderhält, vermittelt es Lehrern und Lehrerinnen statt 'methodischer Vielfalt' ein 'Alles-ist-möglich', was zu undifferenzierter und unreflektierter Anwendung selbst erfahrener, selbst entworfener oder angebotener Vorgangsweisen führen kann. Die Vermittlung eines Spektrums methodischer Verfahren hingegen, die sich innerhalb festgelegter und wissenschaftlich begründeter Parameter bewegen, ist zwar keine Garantie, verleiht aber eine sichere Basis, ohne Offenheit und Flexibilität zu beeinträchtigen.

Das Fach prägt eine entsprechende Terminologie - die Ausdrucksseite wird so zum Spiegel der fachlich-inhaltlichen. Die aus der kontrastiven Betrachtung resultierenden Unterschiede werfen Fragen beispielsweise für die Aus- und -fortbildung auf: Was soll DaF-Lehrern und -Lehrerinnen näher gebracht werden? *Glottodidattica* oder ,DaF-Methodik und

Didaktik'? Eine Entscheidung erweist sich als notwendig, da die Unterschiede, wie vor allem aus den Lehrwerken ersichtlich wird, bisher noch größer als die Gemeinsamkeiten sind. Der Europäische Referenzrahmen (Europarat 2002) versucht zwar, neue Wege auf dem Gebiet der Vereinheitlichung zu gehen, diesem Bereich hat er sich weitgehend entzogen: So ist zwar von Richtlinien die Rede, methodisch-didaktische Fragen werden aber nicht vertieft. Die Diskussion führt in beiden Sprachen, so ist zu hoffen, von der terminologischen zur methodologischen, zur methodisch-didaktischen, und immer wieder zurück zu den inhaltlich kontroversen Themen des Faches. Auf diese Weise könnte die Auseinandersetzung mit der Ausdrucksseite positive Auswirkungen auf das Fach selbst haben, ebenso wie sich die Verknüpfung der Bereiche dann als fruchtbar erweisen kann, wenn sie als interdisziplinärer und im weiteren Sinn als interkultureller Austausch verstanden wird.

Anmerkungen

¹ Die Hinweise auf die deutschsprachige Fachliteratur beschränken sich auf: Henrici (2001), Heuer (1995), Jung (2001), Neuner (1995), Neuner/Hunfeld (1993); zu Balboni vgl. auch den 1999 erschienenen Band.

² In der deutschsprachigen Literatur stößt man aufgrund der Abgrenzungsdebatte zwischen Methodik und Didaktik häufig auf diese 'Kompetenzfrage' (vgl. Jung 2001: 146f; Henrici 2001: 841f; Neuner 1995: 180ff; Neuner/Hunfeld 1993: 14).

³ Vgl. Henrici 2001: 841; Heuer 1995: 484; Jung 2001: 136; Neuner 1995: 180; Neuner/Hunfeld 1993: 14.

⁴ Hinzugefügt werden muss, dass auch neuere Elemente Eingang in dieses ältere Bild finden: Als Beispiel sei die Lernperspektive genannt, die mit *insegnamento/apprendimento* in der Literatur allgemein Aufnahme fand.

⁵ Die entsprechenden Adjektive sind *metodologico* sowie 'methodologisch' und 'methodisch'. *Metodica* und *metodico* existieren zwar, finden in diesem Zusammenhang aber keine Verwendung, was bemerkenswert erscheint, wenn man bedenkt, dass genau für die Wissenschaft, der der Entwurf von Methoden zukommt, ein Begriff fehlt.

⁶ Didaktik wird üblicherweise mit den Inhalten, Methodik mit den Verfahrensweisen in Ver-

bindung gebracht.

⁷ Von 'möglichst hohem Grad' muss die Rede sein, denn 'Methodik' und 'Didaktik' haben tatsächlich Bereiche, die wissenschaftlich noch nicht ausreichend untersucht wurden.

Bibliographie

- BALBONI, P. E. (1997): *Nozionario di glottodidattica*, <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozindic.htm>
- BALBONI, P. E. (1999): *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia et al., Guerra et al.
- CILIBERTI, A. (1994): *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin et al., Langenscheidt.
- FREDDI, G. (1994): *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet.
- HENRICI, G. (2001): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*, in: HELBIG, G. / GÖTZE, L. / HENRICI, G. / KRUMM, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin et al., de Gruyter, S. 841-854.
- HEUER, H. (1995): *Unterrichtsmethoden*, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen et al., Francke, S. 484-489.
- JUNG, L. (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning, Hueber.
- NEUNER, G. (1995): *Methodik und Methoden: Überblick*, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen et al., Francke, S. 180-188.
- PIVA, C. (2000): *Metodi in glottodidattica*, in: DE MARCO, A. (Hg.): *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, p. 175-207.
- PONTI, D. (1996): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Beiheft Italien*, Torino, Paravia.
- PORCELLI, G. (1994): *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- RICHARDS, J. C. / RODGERS, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SERRA BORNETO, C. (1998): *Introduzione*, in: SERRA BORNETO, C. (Hg.): *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, p. 17-39.

Irene Rogina

Daf-Lektorin an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Triest, Forschungsschwerpunkte im Bereich DaF-Methodik und Didaktik, Text- und Grammatikdidaktik, autonomes Lernen.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

DINSEL, D. / REIMANN, M. (2000): *Fit fürs Zertifikat (Tipps und Übungen)*. Hueber

FISCHER-MITZIVIRIS, A. / JANKE-PAPANIKOLAOU, S. (2004): *So geht's zum ZD. Prüfungsvorbereitung Zertifikat Deutsch. Testbuch*. Klett

GICK, C. (2000): *Zertifikat Deutsch. Der schnelle Weg*. Langenscheidt

Die systematische Förderung der Sprechfertigkeit scheint es immer noch schwer zu haben, im DaF-Unterricht ihren gebührenden Platz zu finden. Zwar versuchen alle modernen Lehrwerke, auf verschiedene Weise die Redemittel einzuüben, die für eine gelungene Kommunikation - gerade in der Fremdsprache - nötig sind, indem sie vielfältige Instrumente wie Satzbaukästen, Wortgeländer, Dialogschemata und -modelle, Rollenspiele, aber auch Kompensationsstrategien und andere methodische Vorschläge anbieten. Zweifelsohne können Lehrmaterialien nicht alles vorgeben, gerade, wenn sie sich bemühen, authentische Kommunikationssituationen zu initiieren, die im Grunde nur in grossen Linien skizziert werden können. Der Zwiespalt zwischen Vorausplanung und vorgefertigtem Material einerseits und den Bedürfnissen des aktuellen Unterrichts vor Ort ist noch deutlicher geworden, seitdem sich die Lehrwerkautoren an den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens orientieren, um die nötigen Kenntnisse möglichst prüfungsgerecht zu trainieren. Daneben liegen inzwischen auch spezielle "Testbücher" vor, die versprechen, gezielt auf alle Teile der neuen Sprachprüfungen vorzubereiten. Wie steht es hier mit der Fertigkeit des Sprechens? Aufgrund der standardisierten Prüfungsteile und -formen bleibt diesen Büchern natürlich nur ein begrenzter Spielraum für persönlichere Ansätze

und Konzeptionen. Trotzdem - oder gerade deshalb - lohnt es sich, die einschlägigen Publikationen genauer anzuschauen; denn was auf den ersten Blick ziemlich einheitlich wirkt, entpuppt sich bei genauerer Analyse doch als recht unterschiedlich. Aus der anwachsenden Zahl der Bände, die der Einführung des veränderten "Zertifikats Deutsch" (kurz: ZD, für die Stufe B 1 des Referenzrahmens) und der neu geschaffenen Tests "Start Deutsch" 1 und 2 (für die Stufen A 1 und A 2) folgten, werden hier drei Werke aus drei Verlagen herausgegriffen, die sich als Training für das ZD verstehen, mit besonderer Beachtung der Vorbereitung auf die Prüfung zur Sprechkompetenz.

Ziele und Anforderungen des neuen ZD

Das neue Zertifikat Deutsch versucht, mit der Überprüfung der kommunikativen Kompetenz Ernst zu machen, indem es bei den einzelnen Aufgaben einen situativen Rahmen vorzeichnet, der mit sprachlichem Wissen und situationsgemäßem kulturellem Verhalten ausgefüllt werden soll. Der Deutsch-Lerner muss dazu vielseitige Sprechhandlungen ausführen und über Redemittel aus mehreren Bereichen (privat, öffentlich, Ausbildung und Arbeit) verfügen, die wiederum aus sechzehn Themenfeldern stammen können. Nach den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens ist der Kandidat auf diesem Niveau fähig:

- die Hauptpunkte (zu) verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht;
- die meisten Situationen (zu) bewältigen, denen er/sie auf Reisen im Sprachgebiet begegnet;
- sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persön-

- liche Interessengebiete (zu) äussern; über Erfahrungen und Ereignisse (zu) berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele (zu) beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen und Erklärungen (zu) geben.

Es ist also wichtig, dass Lerner auf dem ZD-Niveau über den Satzrahmen hinauskommen und Texte produzieren, dass sie über Vergangenes, Zukünftiges und Hypothetisches sprechen und schreiben und Meinungen argumentativ verknüpfen können. Diesen Erwartungen sind in der mündlichen Prüfung drei verschiedene Aufgabenstellungen zugeordnet, die in der Form noch einmal leicht variieren können, je nachdem, ob das gewählte Prüfungsinstitut Einzel- oder Paarprüfungen organisiert: Paarprüfungen, wie beim Goethe-Institut üblich, als Kommunikation zwischen zwei Kandidaten auf gleichem Niveau; Einzelprüfungen, wie meistens bei den Volkshochschulzentren und beim Österreichischen Sprachdiplom, mit Übernahme eines Gesprächsparts durch einen der Prüfer. Unabhängig von diesen formalen Unterschieden sind Ablauf und Inhalt identisch. Der erste Teil ist der Kontaktaufnahme gewidmet: der Kandidat soll sich vorstellen und Gelegenheit haben, seinen Gesprächspartner kennenzulernen; im zweiten Teil sollen mithilfe von Abbildungen und kurzen Begleittexten Informationen und Ideen über ein Thema ausgetauscht werden; im dritten Teil geht es darum, in einer Art Rollenspiel gemeinsam eine Aufgabe zu lösen und deren Durchführung mit dem Partner auszuhandeln, z.B. einen Ausflug oder eine Feier vorzubereiten. Die drei nachfolgend besprochenen Testbücher sollen nun im Hinblick auf Anlage und Ausgestaltung der Aufgaben verglichen und nach dem dahinter stehenden didaktischen

Konzept - soweit ersichtlich - befragt werden.

Fit fürs Zertifikat Deutsch (Hueber, 2000)

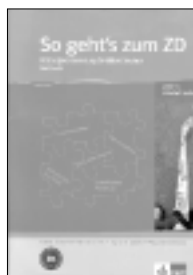


Befähigung zu autonomem Erwerb von prüfungswichtigen Kenntnissen und Fertigkeiten ist deutliches Lernziel dieses Bandes. Daher versuchen die bei-

den Autorinnen, Kriterien und Anforderungen der Prüfung in einer verständlichen Sprache zu erklären; sie legen - je nach dem Ausgangsniveau, das die Kandidaten dank einer speziellen Befragung selbst einschätzen - differenzierte Aufgaben mit verschiedenen kommentierten Lösungswegen vor und verweisen auf Methoden des selbständigen Weiterlernens. Dabei ermutigen sie dazu, eigene Strategien zur Bewältigung von Sprachtests zu entwickeln. Dieser Ansatz führt besonders in der Vorbereitung auf die rezeptiven Kompetenzen zu einleuchtenden Übungsszenarien. Im Bereich der mündlichen Kommunikation ist es natürlich viel schwerer, spontanes Sprechen durch feste Handlungsanweisungen zu stimulieren. Die Autorinnen beschränken sich deshalb darauf, konkrete Tipps zum Prüfungsverhalten zu geben, nützliche Redemittel aufzulisten und die Wiederholung ausgewählter Grammatikkapitel zu empfehlen. Eine solche Zurückhaltung ist gut begreifbar, wenn man die geringen Variationsmöglichkeiten im ersten Teil (Vorstellung der eigenen Person) und die Offenheit beim dialogischen Sprechen im zweiten und dritten Teil bedenkt. Dennoch wäre es wünschenswert, einige ausgewählte Punkte zur Simulation möglicher Handlungsabläufe vorzugeben. Stattdessen kann sich der Lerner anhand der vorgeschlagenen Sprechanlässe

Muster von Vorgehensweisen einprägen, die auch bei wechselnder Thematik einsetzbar sind (hier aufgezeigt an Statistiken zu den Reisegewohnheiten der Deutschen, einem der Standardthemen in den ZD-Prüfungen, das überall fleissig geübt wird). Und um sich zusätzlich ein konkreteres Bild über das zu erwartende Niveau zu machen, wird dieser Übungsteil ergänzt durch die originale Höraufnahme einer sehr guten Sprechleistung mitsamt kommentierter Bewertung.

So geht's zum ZD (Klett, 2004)



Auch dieses Testbuch ist von einem Team von zwei Autorinnen verfasst worden, die aber von anderen didaktischen Prinzipien auszugehen scheinen. In zehn Modelltests

werden hier alle für das ZD relevanten Aufgabentypen und Themen abgedeckt, jedoch unter Verzicht auf Überlegungen zu Lernstrategien und auf Anleitungen zu deren bewusstem Einüben. Ebenso sind die Lösungen im Anhang des Buches kommentarlos oder werden, für den schriftlichen Ausdruck, als Modellantworten und -korrekturen formuliert. Dieser "funktionelle" Stil gilt auch für die Vorbereitung auf den mündlichen Ausdruck. Der erste Teil, die Vorstellung der eigenen Person, entfällt, wahrscheinlich, weil man sich auf die Einzelprüfung konzentrieren möchte, in der der Gesprächspartner ja "nur" der Prüfer ist, den man nicht unbedingt genauer kennenlernen muss. Für den zweiten und dritten Teil, den Gedankenaustausch über ein Thema und das Aushandeln eines praktischen Auftrages, wird der Lerner durch wiederkehrende gleichlautende Anweisungen systematisch an die Art der Aufgaben gewöhnt. Erwartungsgemäss

stösst sich auch dieses Buch an der Schwierigkeit, Gesprächssituationen einzuüben, die auf einer Abfolge verschiedener persönlicher Reaktionen beruhen. Wie schon oben ausgeführt, haftet einem solchen Training immer ein artifizieller Charakter an; aber sollte man es deshalb ganz aussparen? Genau so wenig würde es schaden, die Paarprüfung zumindest zu erwähnen und einige allgemeinere Tipps für ein erfolgreiches Prüfungsverhalten einzufügen, wenn das Buch - wie im Vorwort vermerkt - auch zum autonomen Lernen geeignet sein soll. Andererseits ist der Band mit einer detaillierten Übersicht über die Prüfungsteile und ihre Bewertung ausgestattet, die vielleicht wegen ihrer sprachlichen Dichte für die Lernenden nicht ganz einfach zu verstehen sein dürften. Übrigens hatten die Autorinnen schon einige Jahre zuvor ein Übungsbuch herausgegeben ("So geht's - Fertigkeitstraining Grundstufe Deutsch", Klett 2001), in dem sie progressiv bis zur Niveaustufe B 1 ein umfangreiches, ähnlich präsentiertes Material zu allen Teilen des ZD vorlegen, ohne sich im einzelnen stets auf diese zu beziehen.

Zertifikat Deutsch. Der schnelle Weg (Langenscheidt, 2000)



Schon dem differenzierten Vorwort des Buches für Lehrende und Lernende kann man entnehmen, dass hier mehr angestrebt wird als die Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten. Durch das direkte Ansprechen von Problemen und den Vergleich von Lernstrategien soll der Kandidat in die Lage versetzt werden, seine Probleme und Lücken zu erkennen und sich einen Weg zu erarbeiten, um die Prüfungssituation besser in den

Griff zu bekommen. Dazu gehört auch die Beschränkung von Redemitteln auf einige wenige Beispiele zugunsten der Aufforderung an den Lerner, sich selbst eine Reihe "guter" Formulierungen zu notieren, die er wirklich benutzen möchte. Gerade bei der mündlichen Kompetenz dürfte die Einbettung der Aufgaben in konkrete, präzise definierte Situationen zu persönlicheren Aussagen anregen. Das könnte vor allem im ersten Prüfungsteil, der Kontaktaufnahme, gewinnbringend sein, weil so eine grössere Vielfalt an Gesprächsthemen und damit auch mehr Variation im Sprechtraining ermöglicht wird. Ähnliches gilt für die Sprechansätze im zweiten Prüfungsteil, die sich durch eine relative Offenheit (nicht aber Beliebigkeit!) auszeichnen, gleichzeitig aber den Kandidaten einladen, sich auf Argumentationen einzulassen, wodurch er seine sprachlichen Leistungen sicher besser zur Geltung bringen kann. All diese Beobachtungen beziehen sich zunächst auf die Partnerprüfungen; Informationen über die Einzelprüfung folgen in einem abschliessenden Beispiel.

Gesamtübersicht

Der Vergleich zeigt zunächst, dass sich alle drei Bücher stark an der Praxis orientieren; theoretischere Ausführungen haben bei der Zielgerichtetheit dieser Bände nirgendwo Platz. Die unterschiedliche Anordnung und Ausgestaltung der Aufgaben lässt jedoch vermuten, dass die Autorinnen von verschiedenen didaktischen Konzeptionen ausgehen und nicht nur ein jeweils anderes Publikum von Benutzern vor Augen zu haben oder deren Bedürfnisse anders einschätzen. Um besonders den Lehrenden die Empfehlung eines adäquaten Materials zu erleichtern, folgt hier eine Übersicht, in der die oben angestellten Betrachtungen noch einmal zusammengefasst und ergänzt werden.

Hannelore Pistorius, Genf

	Fit fürs Zertifikat Deutsch (Tipps und Übungen) Hueber 2000	So geht's zum ZD Prüfungsvorbereitung Zertifikat Deutsch Testbuch Klett 2004	Zertifikat Deutsch: Der schnelle Weg Material zur Prüfungsvorbereitung Langenscheidt 2000
Didaktisches Konzept; Eignung zum autonomen Arbeiten	Anleitung zur Bewusstmachung von Lernstrategien und zum selbständigen Umgang mit Texten. Aufzeigen von verschiedenen Lösungswegen. Ermutigung, eigene Strategien zu entwickeln.	Systematisches Einüben bestimmter Aufgabentypen. Keine Dokumentation zur Reflexion über Lösungswege. Kurze Hinweise zur Durchführung der Aufgaben (eher an die Lehrenden gerichtet).	Anleitung zur Bewusstmachung und Überwindung der eigenen Probleme. Vorgeschlagene Lösungswege nicht absolut gesetzt. Hinweise zu autonomem Weiterlernen.
Informationen über die Prüfung	Übersichtlich und verständlich für alle Prüfungsteile präsentiert. Beispieltest mit Materialien aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern.	Äusserst komplette tabellarische Übersicht über Teile, Inhalt, Dauer und Bewertungskriterien der Prüfung (für Lerner auf diesem Niveau verständlich?). Dazu: Muster von Antwortbögen.	Akzent auf realistischer Information der Lernenden: spezielles Vorwort mit Erklärung der Ziele, Form, Anforderungen und Bewertungskriterien der Prüfung. Adressenliste der Prüfungsinstitutionen.
Inhalt des Testbuchs; zusätzliche Materialien	Alle Teile der Prüfung: Leseverständnis, Sprachbausteine (Grammatik und Wortschatz), schriftlicher und mündlicher Ausdruck durch spezifische Aufgaben, Tipps und Prüfungsbeispiele abgedeckt. Transkriptionen der Hörtexte und kommentierter Lösungsschlüssel im Anhang des Buches. Hörmaterialien auf Audio-Kassette und auf CD.	Zehn Modelltests zu allen Teilen der Prüfung und allen relevanten Themenbereichen, meistens anhand von Informationstexten über Deutschland (so weit eine landeskundliche Zuordnung möglich und interessant ist). Antwortbögen für alle Prüfungsteile. Transkriptionen der Hörtexte. Hörmaterialien auf Audio-Kassette und auf CD.	Hinweise und Übungen zu allen Teilen der Prüfung. Wiederholung wichtiger Satzbausteine und Satzmuster. Extrakapitel über den Wortschatz Österreichs und der Schweiz; plurizentrischer Ansatz auch in den Übungsmaterialien gewahrt. Probetest. Lösungsschlüssel und Transkripte der Hörtexte im Anhang. Hörmaterialien auf Audio-Kassette und auf CD.
Vorbereitung auf die mündliche Prüfung	Konzentration auf allgemeine und technische Tipps. Empfehlungen zur Wiederholung nützlicher Grammatikkapitel. Originalbeispiel einer Prüfung mit Erklärungen zu deren Bewertung. Pragmatische, aber rein deskriptive Ratschläge zur Gesprächsführung.	Vorbereitung auf die Einzelprüfung; kein Hinweis auf die Paarprüfung. 1. Teil (Vorstellung) übersprungen. Abwechslungsreiche Statistiken als Gesprächsanlässe (2. Teil der Prüfung); vielseitige Aufgaben im 3. Teil. Keine Empfehlungen zur Gesprächsführung.	Versuch, Gesprächssituationen zu schaffen, die zu persönlichen Aussagen stimulieren. Praktische Tipps zum Verhalten vor und während Prüfungsgesprächen.

STUDER, Thomas / SCHNEIDER, Günther (Hg.) (2004): *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz*. Bulletin Vals/Asla 79.



Mit der Nummer 79 schliesst das VALS/ASLA-Bulletin seine Serie über den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz ab. Das 240 Seiten starke, sehr lesenswerte

Heft ist dem Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache gewidmet. Die Herausgeber, beide am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen Freiburg tätig, gehören zu den besten Kennern des DaF/DaZ-Bereichs im In- und Ausland, und so erstaunt es nicht, dass unter ihrer Ägide ein informatives, vielfältig buntes Bild der Schweizer DaF/DaZ-Szene entstanden ist, zusammengefügt aus Beiträgen von DaF/DaZ-SpezialistInnen, LinguistInnen, LehrerInnen, politischen Verantwortlichen usw., die das Thema nach ihren Kompetenzen, Interessen, Erfahrungen von verschiedensten Seiten angehen.

Eröffnet wird das Heft mit einem Beitrag von *Werlen* über die Sprachsituation der Schweiz, speziell der deutschen Schweiz. Besonders interessant – gerade in der DaF-Perspektive – ist die Feststellung, dass die Diglossie (Schweizer) Hochdeutsch vs. Dialekt nicht allein medial bestimmt ist (Hochdeutsch schreibt man, Dialekt spricht man), sondern zusätzlich durch die Faktoren Oralität-Literalität bzw. Nähe-Distanz. Das in der Schweiz gesprochene Hochdeutsch orientiert sich an der Schriftsprache; es ist die Sprache der Distanz, während Dialekt Nähe ausdrückt, auch in manchen schriftlichen Texten (SMS, E-Mail). Werlens Feststellungen müssten Konsequenzen

auch für den DaF- und DaZ-Unterricht haben, gilt es doch, im Unterricht zu einem “natürlicheren” Umgang mit dem gesprochenen Schweizer Hochdeutschen zu finden.

Mit der Problematik von Varianten und Normen befassen sich *Bickel/Schmidlin* in ihrem Artikel über das neue *Variantenwörterbuch des Deutschen* (De Gruyter 2004), in dem die nationalen und regionalen Varianten des Deutschen erfasst sind. Zwar ist das Wörterbuch nicht speziell für den Deutschunterricht konzipiert, doch ist zu hoffen, dass die plurizentrische Perspektive Eingang auch in die Schulstuben findet. Es gibt in der Tat keinen Grund, das Norddeutsche, wie bis anhin üblich, als allgemeingültige Norm im ganzen deutschen Sprachraum anzuerkennen. Setzt sich erst einmal die Erkenntnis durch, dass der Schweizer Standard nicht weniger wert ist als der bundesdeutsche oder österreichische, dann können auch die für viele DeutschschweizerInnen so typischen Minderwertigkeitsgefühle, die verbreitete Unsicherheit im Umgang mit dem “Hochdeutschen” abgebaut werden, und LehrerInnen werden schweizerische Varianten des Deutschen im Unterricht nicht mehr als Fehler sanktionieren.

Mit dem (gespannten) Verhältnis zwischen DaF und Linguistik befasst sich *Berthele*, selber Linguist mit DaF-Erfahrung. Anschaulich zeigt er, inwiefern die Linguistik für DaF eine Stütze ist bzw. sein könnte und wo dies nicht zutrifft. Eine Linguistik, die den Anspruch erhebt, ein psychologisch plausibles Modell von Sprache zu entwerfen und sich zu diesem Zwecke einer verständlichen Sprache bedient, ist ohne Zweifel für DaF relevant; umgekehrt sind manche DaF-Erkenntnisse für die linguistische Theoriebildung wichtig, geht es doch in beiden Disziplinen um menschliche Kognition, um Sprache als sozialen Prozess.

Maradan präsentiert Strategie und Programm der EDK für die

Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schule, wie sie im März 2004 definiert wurden. Demnach sollen ab 2012 in allen Schulen der Schweiz zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, und zwar spätestens ab der dritten bzw. der fünften Klasse; eine davon muss eine Landessprache sein. Den *Babylonia*-LeserInnen dürfte bekannt sein, dass die Pläne der EDK vielerorts auf heftigen Widerstand stossen und Anlass zu leidenschaftlicher Diskussion bieten.

Mehrere Beiträge sind Unterrichtsprojekten, die in Kindergarten, Schule und Arbeitswelt angesiedelt sind, gewidmet. *Gyger* berichtet über einen Pilotversuch in Basel, wo in vier Kindergartenklassen ausschliesslich Standard gesprochen wurde, um den zahlreichen fremdsprachigen Kindern den Einstieg ins Deutsche zu erleichtern. Doch so einleuchtend das Prinzip erscheint, die Umsetzung in der Praxis erweist sich als problematisch. Die Lehrerinnen, für die (wie in der Schweiz normal) Hochdeutsch sich mit Schriftsprache deckt, fühlen sich unsicher, wenn es darum geht, den Standard als Umgangssprache zu verwenden; sie haben wenig Vertrauen in ihre Sprachkompetenz, und die Angst vor Helvetismen wirkt blockierend. Als Fazit des Projekts ergibt sich: Wenn in Kindergarten und Primarschule mit Erfolg Standard gesprochen werden soll, brauchen LehrerInnen Training und Supervision, damit sie ein natürliches, kindgerechtes Schweizer Hochdeutsch entwickeln können.

Demierre-Wagner/Schwob fassen die Ergebnisse des Pilotprojekts ‘bilingualer Unterricht’ im Wallis zusammen: Einmal mehr erweist sich, was man schon lange weiss, nämlich dass zweisprachiger Unterricht zu deutlich besseren Deutschkompetenzen führt als traditioneller Unterricht und dass – entgegen immer wieder geäusserten Befürchtungen – die Lei-

stungen in andern Fächern nicht beeinträchtigt werden.

Von grossem Interesse ist auch der Text von *Maurer/Stotz*. In einem Projekt der Stadt Zürich werden die kommunikativen Kompetenzen fremdsprachiger MitarbeiterInnen in sog. Lehrstätten am Arbeitsplatz (Spitäler, Heime usw.) gefördert. Das Besondere ist, dass die Vorgesetzten durch intensive Schulung in das Projekt eingebunden werden, ein Faktor, der für den Erfolg des Modells ausschlaggebend ist.

In vier Kurzberichten, in denen es um "Lernen unter wenig günstigen Bedingungen" geht, erfährt man, wie im Schulhaus St. Johann in einem Basler Arbeiterquartier sprachliche Kompetenzen von fremd- und deutschsprachigen Kindern gefördert werden (*Küng*), wie in zwei Zürcher Berufsschulen, in denen 80% der SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben, Lese- und Schreibfertigkeit trainiert werden (*Nodari*), wie im Kanton Bern HEKS versucht, mittels verschiedener unterschiedlichster Bedürfnissen entgegenkommender Sprachkursstypen Flüchtlingen und MigrantenInnen beim Deutschlernen beizustehen (*Schläppi*) und wie die Migros-Klubschule in Freiburg im Rahmen der kantonalen Weiterbildungsmassnahmen für Stellensuchende Sprachstand und Sprachlernziele bestimmt, damit den Betroffenen geeignete Sprachkurse vermittelt werden können (*Canclini-Beinke/Häfliger-Bürgy*).

Wo Sprachen gelernt werden, stellt sich auch die Frage der Evaluation von Kompetenzen. Diesem Thema ist der Artikel von *Studer (Thomas)* gewidmet. Besonders interessant ist die Präsentation des internationalen Projekts Zertifikat Deutsch für Jugendliche (an dem auch die Schweiz beteiligt ist). Beim ZDj handelt es sich um eine standardisierte, kommunikativ orientierte Prüfung im Bereich B1 für 12- bis 16-Jährige. Kein Zweifel, dass

damit eine Lücke geschlossen werden wird, denn ein Zertifikat für diese Altersgruppe und dieses Niveau gibt es bisher nicht. Dies ist umso bedauerlicher, als die Einsicht wächst, dass der Einsatz von Fremdsprachenzertifikaten in öffentlichen Schulen sinnvoll ist, sind diese doch den schulischen Tests in mancherlei Hinsicht klar überlegen (Standardisierung, Vergleichbarkeit).

Den Abschluss bildet *Schneiders* Artikel mit dem vielsagenden Titel (*Keine*) *Perspektiven für DaF-Studiengänge? – Gedanken zur Lehrerbildung*. Selbst wenn die Schweizer DaF-Szene vielfältig und lebendig ist, lässt sich nicht leugnen, dass DaF an schweizerischen Universitäten ein Schattendasein fristet. Ausser in Freiburg gibt es keine entsprechenden Studiengänge, die Ausbildung der DaF-LehrerInnen ist nach wie vor in die Germanistik eingebunden. Und ob sich die Situation mit der Bologna-Reform grundsätzlich wandeln wird, ist – trotz der dringenden Notwendigkeit von Änderungen in der Lehrerbildung – leider nicht garantiert. So schliesst man denn nach der Lektüre das Buch mit einem lachenden und einem weinenden Auge: Die Genugung über die Vitalität der Schweizer DaF/DaZ-Szene ist gross, doch die Skepsis in Bezug auf die zukünftige – institutionelle – Entwicklung bleibt.

Thérèse Studer, Genf

* Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften - Heft 3/2004

gs - Das Heft 3/2004 der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften hat die *Fremdsprachenlern- und lehrforschung in der Schweiz* als Thema. Der Untertitel lautet *Innovationen in guter Begleitung*.



Die Beiträge sind den Bereichen Sprachpolitik, Forschung und Lehrerbildung gewidmet.

Hans Peter Hodel beschreibt wie man Sprachaufenthalte mittels

einer Handlungstheorie analysieren und evaluieren kann und zu welchem Ergebnis Sprachaufenthalte von Deutschschweizer GymnasialschülerInnen führen.

Im Beitrag von Thomas Studer, Peter Lenz und Monika Mettler wird das IEF-Projekt (Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen) vorgestellt. Ziel des Projekts ist es, Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, die als Standards in Schweizer Schulen, aber auch als Selbstevaluationsinstrumente verwendet werden können.

Antonie Hornung's Beitrag betrifft die reflexive Didaktik für den bilingualen Unterricht. Eine reflexiv gearbete Didaktik sollte Lehrpersonen dazu befähigen, den Immersionsunterricht aus einer kritisch-forschenden Perspektive zu betrachten, und zwar sowohl bezüglich des Sachfachunterrichts als auch des Spracherwerbs.

Christine Perregaux befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Gesamtsprachenkonzept für den Sprachunterricht und die soziolinguistische Realität von Gesellschaft und Schule in der Schweiz: Analyse eines Spannungsverhältnisses. Sie fragt sich, wieso es der soziolinguistische Analyse der Gesellschaft und die Schule nicht gelingt, die Politik zu beeinflussen.

Claudine Brohy analysiert in ihrem Beitrag den mehrsprachigen Unterricht in der Schweiz und beklagt, dass die gängigen Modelle kaum in Frage gestellt werden, während aus der Forschung bekannt ist, wie sehr eine gute Vorbereitung solcher Projekte auch zur Nachhaltigkeit beiträgt.

Georg Lüdi bespricht den Innovations- und Forschungsbedarf in der Sprachausbildung in der Schweiz und plädiert für ein ganzheitliches Angehen der Probleme des Fremdspracherwerbs und -unterrichts.

*** *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux. Textes réunis par Virginie Conti et Jean-François de Pietro, Délégation à la langue française de Suisse romande, sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Editions LEP (Loisirs et Pédagogie), Le Mont-sur-Lausanne, 2005. ISBN 2-606-01148-1***



Ouvrage collectif représentant les Actes d'un Séminaire organisé à l'initiative des Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique, Conseil de la langue française et Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Conseil supérieur de la langue française et Office de la langue française du Québec, Délégation à la langue française de Suisse romande.

Conseil de la langue française et Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Conseil supérieur de la langue française et Office de la langue française du Québec, Délégation à la langue française de Suisse romande.

La langue est un facteur essentiel d'intégration sociale. Pourtant, dans les pays francophones, les immigrés de tout âge, hommes et femmes, rencontrent parfois de réelles difficultés pour apprendre le français; de ce fait, ils risquent de rester à l'écart de la vie publique. Quelles sont les conséquences de cette situation, pour les migrants eux-mêmes, mais aussi pour la société d'accueil? De quelle manière l'avenir de la langue française est-il

engagé? Quelle politique conviendrait-il de promouvoir en la matière? faut-il "contraindre" les migrants à étudier le français? Et, en pareil cas, quels moyens – notamment financiers et pédagogiques – faut-il mettre en oeuvre? Quelle place, dans ce processus, convient-il de réserver aux langues d'origine des populations concernées?...

Ces questions sont au coeur de l'ouvrage collectif *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*, édité conjointement par les organismes de gestion linguistique de la Communauté française de Belgique, de France, du Québec et de la Suisse romande. Ce livre permet de découvrir comment de telles questions sont abordées en divers points de l'espace francophone. Il aboutit à des *recommandations* destinées aux autorités de ces différents pays et régions, dans le but de fournir des éléments de réflexion et de comparaison, de poser les bases d'une politique linguistique mieux fondée scientifiquement, et de promouvoir de nouvelles formes d'intégration, où toute personne, migrante ou autochtone, puisse trouver sa place, où la langue française soit vivifiée de ces apports extérieurs.

Commandes (CHF 18.- + frais de port) à:
Délégation à la langue française de Suisse romande - DLF/IRDP
Mme Christine Olivier
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 54
CH – 2007 Neuchâtel
christine.olivier@ne.ch

*** HÜSLER, Silvia (2004): *Besuch vom kleinen Wolf. Eine Geschichte in acht Sprachen*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 36 Seiten A4; mit Hör-CD.**

Text in: Deutsch, Französisch, Italienisch, Albanisch, Portugiesisch, Serbisch, Tamilisch und Türkisch.



Un livre d'images et un CD interculturels pour la sensibilisation à l'écoute et à l'attention aux autres langues. L'histoire d'un petit loup qui se cache dans un jardin d'en-

fants et observe les jeux et les activités des petits et qui, la nuit venue, s'amuse à son tour, comme eux, est une métaphore de la curiosité et de l'intérêt envers un code différent ou envers une langue qu'on ne comprend pas. Sur chaque page un paragraphe du texte, dans les 8 langues présentées, accompagne les illustrations (le dessin est une langue universelle). Le CD présente l'histoire intégrale, permettant aux enfants qui regardent l'album de se familiariser avec les sons et les intonations des 8 langues. L'enseignant désireux de proposer une activité d'éveil aux langues, pourra agrandir des échantillons de texte, pour illustrer les différences graphiques (au-delà du mot LOUP déjà signalé par des couleurs contrastantes) et les faire prononcer par des élèves qui parlent ces langues.

* CREOLE No 11, été 2005



Ce numéro CREOLE, nous invite à un itinéraire culturel et linguistique à travers le mode des prénoms. Ces puissants marqueurs d'individualité et d'an-

crage social dévoilent beaucoup de surprises si nous questionnons l'évidence. Nous découvrons par exemple des liens intergénérationnels, ou le besoin de passerelles entre deux appartenances. Selon les langues, la prononciation et/ou les relations entre graphèmes et phonèmes (le x se dira /dj/ en albanais), nous entraînent dans des comparaisons entre le familier et l'inconnu. L'actualité de ces questions est encore plus vive dans les sociétés (et les écoles) traversées par de nombreuses migrations intra- et extranationales. C'est pourquoi, des activités scolaires sont également proposées dans ce numéro afin que les élèves et les enseignants se familiarisent avec la diversité des prénoms, les champs sémantiques qu'ils couvrent, la prononciation qu'ils demandent.



Modell 3-5: Zwei Fremdsprachen in der Primarschule

Wir legten in der letzten Nummer (1/2005, S. 63) den Grundstein für die Diskussion um das sogenannte, von der EDK empfohlene Modell 3-5, welches die erste Fremdsprache in der dritten Primarklasse und die zweite in der fünften ansetzt. In dieser Ausgabe haben wir die Thematik im Editorial aufgenommen, wo wir auf die Notwendigkeit hingewiesen, eine kulturell und didaktisch möglichst gehaltvolle Auseinandersetzung zu führen, da die Gefahr einer demagogischen und stereotypischen Diskussion lauert. Das in der letzten Nummer veröffentlichte Argumentarium bildet eine erste Basis hiezu. Wir erneuern auch die Einladung an unsere LeserInnen, dazu Stellung zu nehmen. Wir werden ab der nächsten Nummer die Diskussionsbeiträge veröffentlichen. Wir bitten auch Kolleginnen und Kollegen, die sich in den Kantonen engagieren wollen, wo Initiativen gegen das Modell 3-5 lanciert worden sind, sich bei [Babylonia \(babylonia@idea-ti.ch\)](mailto:babylonia@idea-ti.ch) zu melden. Wir sind zur Zeit daran, zusammen mit PARLEZ-VOUS SUISSE? und interessierten Institutionen, eine Organisation auf-

zubauen, welche die Arbeit für das Modell 3-5 unterstützen und eine Kampagne zu Gunsten der Sprachen in der deutschen Schweiz fördern soll.



Français et réforme des langues dans le secondaire au Tessin: modèle 3-7-8

Dans les *Scuole medie* du Tessin, à partir de cette année scolaire, l'anglais sera introduit dès la troisième année, alors que le français ne sera plus obligatoire après la deuxième et deviendra optionnel. L'allemand ayant commencé en deuxième, cela correspond donc à un modèle 3-7-8. Un programme laissant plus de place à un apprentissage interactif a été conçu par les experts pour cette option d'une heure hebdomadaire. Et bien, alors qu'on s'attendait au maximum à 30-40% d'adhésions, les parents ont inscrit en masse leurs enfants au cours optionnel de français, avec une moyenne se situant au-delà de 70%, avec des pointes de 85% dans certaines écoles. Il est vrai que le français continue à être enseigné au secondaire II: optionnel dans les lycées, où il peut être choisi aussi comme option spécifique, obligatoire à l'école supérieure de commerce. Mais peut-être cette réaction des parents traduit aussi un attachement pour une langue et une culture largement diffusées au Tessin, et le sentiment qu'une interruption à ce point-là n'a pas beaucoup de sens, et qu'elle n'est que préjudiciable aux élèves. Une bonne occasion de méditer, pour les responsables de la réforme des langues...





Aktuelles zum Sprachengesetz

Bekanntlich hat die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK) den Entwurf für ein neues Sprachen- und Verständigungsgesetz gegen den Willen des Bundesrates auf die parlamentarische Bahn zurückgebracht. Zur Zeit beschäftigt sich die WBK des Nationalrates mit dem Gesetzestext. Die Kommission wird den

Entwurf zuerst dem Nationalrat unterbreiten. Danach kommt das Traktandum auf die Tagesordnung der Schwesterkommission des Ständerates, um schliesslich auf die Agenda der Ständeräte zu gelangen. Im Folgenden (vgl. Kasten) publizieren wir Auszüge aus dem Pressecommuniqué der WBK-N.

“Ohne Mehrsprachigkeit keine Schweiz”

Mit einem facettenreichen Hearing hat die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK-N) ihre Aufgabe angepackt, das vom Bundesrat nicht weiter verfolgte Projekt eines Sprachengesetzes aufzunehmen und dem Ziel zuzuführen. Anstoss dazu gab die Parlamentarische Initiative Levrat “Bundesgesetz über die Landessprachen”.

Mit seiner Initiative verlangte Nationalrat Levrat, dass dem Parlament der Entwurf zu einem Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften, welcher im April 2004 vom Bundesrat abgelehnt worden war, dem Parlament vorgelegt werde. Dieses Anliegen hat inzwischen die breite Unterstützung beider zuständigen Kommissionen gefunden, was nun der WBK-N die Möglichkeit gibt, das Sprachengesetz selber an die Hand zu nehmen.

Zum Auftakt ihrer Arbeit führte die Kommission ein umfassendes Hearing mit Vertreterinnen und Vertretern der Kantone und mit Expertinnen und Experten durch. Die Kantone richteten einen Appell an das Parlament, diesem Gesetz, dem bisher ein so steiniger Weg beschieden war, endlich zum Durchbruch zu verhelfen. Die grosse Bedeutung dieser Vorlage wurde auch von den Experten unterstrichen; es gehe hier um weit mehr als um ein “Subventionsgesetz”. Es gehe auch darum, das Bewusstsein für die Wichtigkeit der Landessprachen und für die Mehrsprachigkeit wach zu halten und zu stärken, was in der Aussage gipfelte: “Ohne Mehrsprachigkeit keine Schweiz”. Erläutert wurde zudem, dass die Kenntnisse mehrerer Landessprachen durchaus auch einen realen ökonomischen Wert darstellen können. Eine gesetzliche Verankerung der Förderung der Mehrsprachigkeit würde die sprachpolitische Vorreiterrolle der Schweiz im internationalen Vergleich festigen. - Einen Schwerpunkt in der Diskussion bildete die geplante Institution zur Förderung der Mehrsprachigkeit, für die EDK ein entscheidender Kernpunkt der Vorlage, der aber in der WBK nicht unbestritten bleiben dürfte.

Bern, 24. Juni 2005

Parlamentsdienste

“Pas de Suisse sans plurilinguisme”

La Commission de l'éducation, de la science et de la culture du Conseil national (CSEC-N) s'est attelée à la tâche consistant à reprendre à son compte et à faire aboutir le projet d'une loi sur les langues, que le Conseil fédéral avait décidé d'abandonner l'an dernier. Cette décision résulte de l'initiative parlementaire Levrat “loi fédérale sur les langues nationales”. Par ailleurs, la commission a accueilli une délégation des médaillés suisses du Championnat du monde des métiers.

Déposée par le conseiller national Levrat, l'initiative parlementaire vise à ce que le projet de loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, qui a été rejeté par le Conseil fédéral au mois d'avril 2004, soit néanmoins présenté au Parlement. Cette proposition ayant reçu entre-temps un large assentiment des deux commissions compétentes, la CSEC-N est désormais fondée à se charger elle-même du dossier.

La commission a entamé ses travaux en procédant à l'audition de nombreux experts ou représentants cantonaux. Les cantons ont en appelé au Parlement de faire le nécessaire pour cette loi, confrontée à tant d'obstacles, voie enfin le jour. Les experts eux aussi n'ont pas manqué de souligner l'importance de ce projet, en précisant que l'enjeu dépassait le simple versement de subventions. Il s'agit en effet de sensibiliser les esprits au plurilinguisme et à l'importance des langues nationales, ce que l'un des participants a résumé de la façon suivante: “Pas de Suisse sans plurilinguisme”. Il a par ailleurs été avancé que la connaissance de plusieurs langues pouvait constituer une réelle plus-value, et que l'inscription dans la loi de la promotion du plurilinguisme pourrait contribuer à conforter sur le plan international le rôle pionnier de la Suisse en matière linguistique. La discussion a par ailleurs porté sur la proposition visant à créer un Institut d'encouragement du plurilinguisme: ce volet controversé, qui constitue aux yeux de la CDIP un élément clef du projet, devrait nourrir le débat au sein de la CSEC.

Berne, 24 Juin 2005

Services du Parlement



Die italienische Sprache und die Mehrsprachigkeit in der Schweiz und in Europa

Gymnasiasten verfassen eine Resolution

Am 3. Juni fand in Lugano eine Tagung über die Situation der italienischen Sprache in der Schweiz statt. Diskutiert wurde zugleich auch über die Rolle einer sprachlich-kulturellen Minderheit und über die Forderung nach Mehrsprachigkeit in der Schweiz und in Europa. Zur Tagung waren auch Studentinnen und Studenten von Gymnasien im Tessin, in Graubünden und in der Inner- schweiz eingeladen. Aus ihrer Arbeit zum Thema Mehrsprachigkeit ging eine Resolution hervor, die wir in Auszügen präsentierten.



L'italiano e il plurilinguismo in Svizzera e in Europa

Liceali redigono una risoluzione

Il 3 giugno ha avuto luogo a Lugano una giornata di studio sulla situazione della lingua italiana in Svizzera. Nella discussione si è affrontato anche il ruolo delle minoranze culturali e linguistiche e il principio del plurilinguismo per la Svizzera e per l'Europa. Alla giornata sono stati invitati anche studenti liceali ticinesi, grigionesi e della Svizzera centrale. A conclusione dei loro lavori hanno redatto una risoluzione di cui pubblichiamo i passaggi più significativi.

Risoluzione degli studenti partecipanti alla giornata di studio “L'italiano per il plurilinguismo in Svizzera e in Europa”

Il valore del plurilinguismo

Riteniamo che il plurilinguismo sia un fattore importantissimo in Svizzera che permette l'apertura alle diverse culture che convivono nel nostro paese. Il plurilinguismo in questo senso è una chiave d'accesso che ci rende più svegli nel capire le diverse realtà svizzere, aiutando a garantire il rispetto e la tolleranza.

Riteniamo che il plurilinguismo svizzero sia un arricchimento che facilita non solo l'apertura verso altre culture, ma anche la mobilità lavorativa in Europa e nel mondo.

La Svizzera, quindi, può essere un punto forte di coesione delle varie culture europee, essendo il simbolo di apertura e di unione culturale dell'Europa nascente.

Ricchezza delle lingue minoritarie

Dalla nostra discussione è emerso che le lingue minoritarie sono una ricchezza affettiva e d'identità. Le lingue minoritarie identificate dagli studenti sono l'italiano, il romancio e i dialetti. Non sono invece state prese in considerazione le lingue degli immigrati (spagnolo, portoghese, lingue slave, ...). E' emersa inoltre una chiara distinzione tra le lingue che si insegnano a scuola - le lingue istituzionali - e le lingue famigliari o tradizionali. L'italiano è considerato una lingua meno importante dal punto di vista del lavoro, della cultura e della comunicazione rispetto al francese e al tedesco. Il romancio è percepito come una via di mezzo tra lingua nazionale e dialetto.

In base a queste riflessioni sono emerse le seguenti proposte:

1. Per salvaguardare la ricchezza delle lingue minoritarie bisognerebbe creare maggiori offerte lavorative e di svago nelle regioni di minoranza linguistica per evitare che i giovani debbano spostarsi.
2. Integrare sin dalle medie corsi di materie non linguistiche in tutte e quattro le lingue nazionali.
3. Le istituzioni politiche dovrebbero dare l'esempio e concedere lo stesso spazio alle quattro lingue nazionali. Dalle discussioni è infatti emerso che le quattro lingue non sono equamente rappresentate: sui treni si tende ad esempio a privilegiare il francese, il tedesco e l'inglese a scapito dell'italiano e del romancio.

L'importanza dell'apprendimento dell'inglese

- Riteniamo che la scuola offra i mezzi sufficienti e necessari per

sostenere il plurilinguismo. È compito di ogni allievo riuscire a sfruttare il potenziale offerto.

- L'inglese non è un demone che va combattuto bensì una realtà e una lingua necessaria. Si può immaginare una Svizzera in cui convivono inglese e lingue nazionali. Per questo è necessario riflettere sul modo con il quale inglese e lingue nazionali possono convivere.
- La scelta delle lingue è spesso una questione soggettiva e dipende dalle priorità personali. C'è anche chi decide di studiare greco e latino a scapito dell'inglese. Chi fa questa scelta è consapevole di aver sempre l'opportunità di studiare l'inglese al di fuori della scuola, mentre questo non è possibile per greco e latino.
- L'importanza dell'inglese è motivata soprattutto da ragioni d'utilità pratica: nelle università svizzere, ad esempio, molte lezioni vengono impartite in inglese. Lo studio delle lingue nazionali è invece motivato da altri tipi di interessi e valori.

L'italiano in Svizzera - e la possibilità di una lingua globale

È importante che tutte le persone in Svizzera riescano a capirsi. Per questo chiediamo che ogni persona abbia la possibilità di imparare tutte le lingue nazionali, incluso l'italiano e il romancio. È chiaro che ci sono delle tradizioni da salvaguardare e dei dialetti che non devono scomparire, ma dobbiamo pensare anche al presente e al futuro: il mondo si avvicina sempre di più. Siamo in relazione con persone che parlano lingue a noi sconosciute. Proponiamo quindi di creare una lingua mondiale che tutti possano capire e parlare. Questa lingua mondiale potrebbe essere una lingua già esistente o un nuovo idioma da sviluppare.

Noi studenti chiediamo inoltre che il modo d'insegnare le lingue cambi. Per imparare una lingua bisogna avere la possibilità d'inserirsi in un ambiente nel quale la lingua e la cultura sono parlate e vissute. Non s'impara una lingua soltanto studiando a memoria le parole. L'apprendimento dovrebbe essere piacevole e motivante. Bisogna creare le condizioni necessarie affinché gli studenti siano stimolati ad immergersi in una determinata lingua e cultura. Questo forse richiede più tempo, ma avrà sicuramente più successo!

Hanno partecipato alla giornata “L'italiano per il plurilinguismo in Svizzera e in Europa” oltre 120 studenti provenienti da: Liceo Lugano 1, Liceo Lugano 2, Scuola cantonale di Coira, Liceo artistico di Zurigo, Università della Svizzera italiana.

Kathrin Luginbühl

APEPS: 10 Jahre / 10 ans / 10 anni

Es war am 13. Dezember 1995 im Liceo Artistico in Zürich, als ich erstmals einer enthusiastischen Gruppe von Menschen begegnete, deren offenkundiges Ziel es war sich für die Sache der Sprachen einzusetzen. Ich kannte sie nicht und auch nicht ihr Publikum, das so frisch und zielstrebig am Bahnhof Enge dem Tram entstieg und auch aus der französischen, der italienischen und der rätoromanischen Schweiz angereist war. Jean Racine, vor Versammlungsbeginn im Festsaal des ehrwürdigen Gebäudes noch im dunklen Wollmantel mit dem Auflegen von Kopien und Broschüren beschäftigt, begrüßte gleichzeitig heiter jeden Freund, Bekannten und Neuankömmling. Bald wurde mir klar: wer hier ankommt, gehört dazu, es geht mehr um Begegnung als um Formalitäten, mehr um das spontan Lebendige als um das ausgefeilte Perfekte, mehr darum, wie es auch anders als nach der Gewohnheit sein könnte.

Es folgten die Jahresversammlungen in Chur, Sion, Bellinzona, Biel/Bienne, Porrentruy, Fribourg, Genf, Samedan und die eben durchlebte zum zehnjährigen Jubiläum der APEPS in Sierre. Einmal mehr bin ich durch vielfältigste Erlebnisse und Erkenntnisse bereichert nach Hause gekommen. In meiner langen pädagogischen Arbeit bestätigt und auch wieder neu inspiriert, will ich von drei herzerfrischenden Darbietungen ausgehen und festhalten:

Kinder sollten sich auf Geschichten einlassen können, sie gut verstehen, Gelegenheit zum Nacherzählen und Ansporn zur Darstellung haben. Mit Theater-spiel kann im Kindergarten und in den ersten Schuljahren ein psychosozial förderliches Umfeld gestaltet werden, in dem Sprache gedeiht. Und Kinder, die gut Geschich-

ten erzählen, sind später auch gut im Rechnen, so das Resultat einer Studie der Universität Waterloo.

Der pensionierte Mathematiklehrer ist Autor einer Mundartwörterammlung. Ein Plädoyer zur Erhaltung der Dialekte? Nicht eigentlich. Vielmehr war es ein Zeugnis der Liebe zur Muttersprache bis tief hinein zu deren sprachgeschichtlichen Wurzeln. Die langjährigen Freunde waren gekommen, um die ausgewählte Sage auch noch nach den sprachlichen Eigenheiten ihrer regionalen Herkunft vorzutragen. Gibt es im Alter etwas Verbindenderes, als sich gegenseitig Geschichten in der Sprache der Kindheit zu erzählen?

Das Schlussbouquet bescherte uns ein Nachkomme der Anniviers, ein vita-

ler neunundsiebzigjähriger Mann. Er führte durch sein eigenes kleines Heimatmuseum, das den respektvoll zusammengetragenen Hausrat samt Werkzeugen und Wagen der Vorfahren beherbergt. Und alles hat eine Geschichte und der Hüter der Dinge wusste sie mit rhetorischem Glanz und dem Funkeln des heiligen Feuers in den Augen weiterzugeben; *langue et culture!*

Wer Kinder zu Menschlichkeit erziehen will, soll ihnen Geschichten erzählen, sagt Peter Bichsel.

Christoph Flügel, Jean Racine und Julien Keller, wir setzen uns weiter für die Zwei- und Mehrsprachigkeit ein, afin de créer des liens!

APEPS Jahrestagung 2005

Il modello ticinese: passi concreti verso il plurilinguismo

17-20 Novembre 2005

**Università della Svizzera Italiana, Lugano
Scuola Cantonale di Commercio, Bellinzona**

Informazioni e programma: www.plurilingua.ch

Vorschau 2005-2006 - Programmazione 2005-2006

3/2005	The lexical Approach
4/2005	Miscellanea
1/2006	APEPS: enseignement plurilingue
2/2006	La lecture en L2

Autori di questo numero

Marie-Françoise Chanfrault, 59 rue Mirabeau, F-37000 Tours (mf.chanfrault@wanadoo.fr)
Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149, CH-2300 La Chaux-de-Fonds (Jean-Francois.DePietro@irdp.ch)
Joaquim Dolz, rue Liotard 35, CH-1202 Genève (joaquim.dolz-mestre@pse.unige.ch)
François Ducrey, SRED, Quai du Rhône 12, CH-1205 Genève (francois.ducrey@etat.ge.ch)
Sylvia Fischer, Piazza Matteotti 27, I-41100 Modena (syfische@yahoo.it)
Claude Germain, 825 Place des Rapides, Laval, QC H7Y 2E6 (germain.claude@uqam.ca)
Itziar Idiazabal, Sarriena, 54, E-48940 Leioa (fvpidgoi@vc.ehu.es)
Frank Kauffmann, Nordstr. 249, CH-8037 Zürich (Frank.Kauffmann@access.unizh.ch)
Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1, CH-6500 Bellinzona (gmascetti@bluewin.ch)
Silvia Mitteregger, ch Jugendaustausch, Poststrasse 10, CH-4502 Solothurn (s.mitteregger@echanges.ch)
Joan Netten, 3460 Peel St., app. 403, Montréal, QC H3A 2M1 (joan.netten@sympatico.ca)
Brian North, Eurocentres, Seestrasse 247, CH-8038 Zurich (bjnorth@eurocentres.com)
Irene Rogina, Via Tigor 22, I-34124 Trieste (IRENE.ROGINA@scfor.units.it)
Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22, CH-9050 Appenzell (rucorner@swissonline.ch)
Walter Seghizzi, via delle Scuole, CH-6533 Lumino (walter.seghizzi@ti.ch)
Valerio Simoni, Via Brenni 10, CH-6850 Mendrisio (vals_sim@yahoo.com)
Vittorio Silacci, via Dogana 8, CH-6500 Bellinzona (vsilacci@spse.ch)
Irène Schwob, SRED, Quai du Rhône 12, CH-1205 Genève (irene.schwob@etat.ge.ch)
Erwin Tschirner, Universität Leipzig, Beethovenstrasse 15, D-04107 Leipzig (053221546-0001@T-Online.de)
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, CH-6500 Bellinzona (mireilleventurelli@bluewin.ch)
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Immagini

Le immagini di questo numero riproducono momenti di oralità.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Manoscritti

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

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in:

WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

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

Con il sostegno di

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

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo

6949 Comano (coordinazione)

Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149

2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18

1209 Genève

Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22

9050 Appenzell

Daniel Stotz, Bahnhofstr. 10

8902 Urdorf/ZH

Thomas Studer, Schnydersweg 9

1794 Salvenach

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a

6500 Bellinzona

Werner Carigiet, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

• **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)

• **APEPS** (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144

e-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/2005:

1300 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

TBS, La Buona Stampa sa, Via Fola

CH-6963 Pregassona

e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401142 • Fax 0041/91/8401144

e-mail: idea@idea-ti.ch