

# 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

## NI/ 2009



**Come favorire l'uso della lingua 2 in classe**  
**Comment favoriser l'usage de la langue cible en classe**  
**Förderung der Zielsprache im Klassenzimmer**  
**La promoziun da la lingua d'arriv en la stanza da scola**

Strategie e valutazione dell'uso della L2 nel lavoro in classe  
L'utilisation de la langue cible pour le travail en classe de langue: stratégies et évaluation  
Strategien und Evaluation des Gebrauchs der Zielsprache für die Arbeit im Unterricht

La lingua 1 e la lingua 2 come risorse del lavoro dell'insegnante e degli allievi  
La langue 1 et la langue 2 comme ressources pour le travail de l'enseignant-e et  
celui des élèves  
Die Erst- und Fremdsprache als Ressourcen für die Arbeit der Lehrperson und  
der Lernenden

L'uso della lingua di insegnamento in classe: esperienze dalla Svizzera, dai Paesi Bassi,  
dagli Stati Uniti e dal Canada  
L'emploi de la langue d'enseignement en classe: expériences en Suisse, aux Pays Bas,  
aux Etats-Unis et au Canada  
Verwendung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht: Erfahrungen aus der Schweiz,  
den Niederlanden, den USA und Canada



Babylonia

**Come favorire l'uso della lingua 2 in classe**  
**Comment favoriser l'usage de la langue cible en classe**  
**Förderung der Zielsprache im Klassenzimmer**  
**La promoziun da la lingua d'arriv en la stanza da scola**

Responsabili di redazione per il tema:  
Giovanni Mascetti & Gé Stoks

Con contributi di  
Liliana Benecchi (Lugano)  
Anne M. Edstrom (Montclair, NJ, USA)  
Christine Greder-Specht (Bern)  
Laura Hermans-Nymark (Oakville, ON, Canada)  
Reto Hunkeler (St. Gallen)  
Peter Klee (St. Gallen)  
Wilfried Kuster (St. Gallen)  
Erik Kwakernaak (Groningen, NL)  
Giuseppe Manno (St. Gallen)  
Giovanni Mascetti (Locarno)  
Regula Stiefel Amans (Schaffhausen)  
Gé Stoks (Locarno)  
Miles Turnbull (Charlottetown, PEI, Canada)  
Mireille Venturelli (Bellinzona)  
Mark K. Warford (Buffalo, NY, USA)

Username: *	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password: *	<input type="text" value="2009_1estba"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 1 / anno XVII / 2009



## Englisch als Teil-Amtssprache?

„Zu prüfen ist, ob die *englische Sprache* zu einer ‚Teil-Amtssprache‘ erklärt werden könnte“, stand in einem Schlussbericht des NFP 56.<sup>1</sup> Es folgten Aufschreie in der Schweizer Presse, Medienauftritte von Parlamentariern – und Verwunderung bei den Autoren. Weshalb eine solche Empfehlung – und weshalb solche Reaktionen? Und was ist davon zu halten?

Die Autoren Alberto Achermann und Jörg Künzli betrachten „mangelnde Kenntnisse in der/den Amtssprache(n) als etwas mit einer Behinderung vergleichbares“; im Sinne der Chancengleichheit seien dagegen Massnahmen zu ergreifen. Sie berichten auch mit unverhohlener Skepsis von der Tendenz, dass „Sprachkenntnisse in zunehmender Weise als wichtigster Indikator und hauptsächlich Kriterium für die Integrationsfähigkeit und -bereitschaft von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz eingestuft [würden], wobei immer neue Anforderungen gestellt [würden].“

Nun ist es sicher richtig, dass namentlich Migranten aus bildungsferneren Schichten trotz Verpflichtungen zum Erlernen einer Amtssprache über keine oder ungenügende Kenntnisse der am Wohnort gesprochenen Sprache(n) verfügen und deshalb auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Und dass umgekehrt der Staat eine Wohnbevölkerung braucht, mit welcher er kommunizieren kann. Basel-Stadt reagiert darauf nicht nur mit erheblichen Sprachförderungsmassnahmen; gemäss Verfassung darf sich die Verwaltung neben der (einzigen) Amtssprache Deutsch auch in anderen Sprachen an die Bevölkerung wenden. Von diesem Mittel wird ausnahmsweise Gebrauch gemacht; der Akzent liegt aber auf dem Druck zum Erlernen der lokalen Amtssprache.

Laut den Verfassern der juristischen Nationalfondsstudie fallen nun auch gebildete Expats (oft als „neue Zuwanderung“ bezeichnet) unter die ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen. Deren Bereitschaft zum Erwerb der Amtssprachen ist in der Tat häufig gering, so dass sie mittels dieser kaum erreichbar sind. Auch wird das Instrument der Integrationsvereinbarungen auf sie kaum angewendet, d.h. der Druck zum Deutsch- oder Französischerwerb etc. fällt weg. Dies führt in vielen Fällen zum Gebrauch der *lingua franca* Englisch durch Betriebe, aber auch durch Arbeitsstellen und Private. Aber sind sie deshalb auf dem Arbeitsmarkt „behindert“ oder gar bildungsunfähig? Weshalb

denn Englisch als Teil-Amtssprache und nicht das wesentlich verbreitetere Albanische?

Neben der Verweilprognose, die für Sprecher von Englisch, Schwedisch, Urdu, Japanisch usw. wesentlich geringer sei als bei klassischen Migranten, nennt die Studie als Grund dafür die hohe Akzeptanz von Englisch in der örtlichen Bevölkerung. In der Tat stehen englischsprachige Schulen aufgrund der zurzeit gültigen Hierarchie der Sprachen hoch im Kurs; auch viele Schweizer sehen darin für ihre eigenen Kinder einen Vorteil. Besonders beliebt sind bilinguale Curricula mit Englisch an Schweizer Gymnasien und Hochschulen.

Nun sind aber gerade Schulen in der Lokalsprache das wirksamste Mittel zur sprachlichen Integration – sofern man denn darunter, wie dies üblich ist, eine Bewegung der Zuwanderer in Richtung der lokalen Bevölkerung versteht. In der Kolonialzeit allerdings bedeutete „Integration“, dass die Elite der einheimischen Bevölkerung auf der Suche nach einem „profit de distinction“ (Bourdieu) die lokalen Sprachen, welche zu „low varieties“ in einer diglossischen Situation zurückgestuft wurden, zugunsten der Kolonialsprachen vernachlässigten. Bewegen wir uns auf koloniale Zustände und damit auf Risse in der Schweizer Bevölkerung zu zwischen Eliten, die sehr gut Englisch sprechen, und der grossen Mehrheit, die dies trotz Frühenglisch kaum tun wird?

Wir wollen mit diesen Bemerkungen den Schweizerinnen und Schweizern keineswegs die Freude am Erwerb und Gebrauch der englischen Sprache nehmen (die sie im Übrigen gemäss der *linguadult*-Studie mehr in der Freizeit denn an der Arbeit verwenden). Im Rahmen des Mottos von Claude Hagège: „L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas“, gehört Englisch ohne Zweifel ins Repertoire einer modernen Schweiz. Aber es kann ja nicht darum gehen, eine frühere Einsprachigkeit in Lokalsprachen durch eine neue englische Einsprachigkeit zu ersetzen. Um dies zu vermeiden, müssen auch Elitezuwanderer zum Erwerb der Landessprachen motiviert werden, zumal sie häufig zu den wichtigsten Entscheidungsträgern in Wirtschaft und Kultur gehören. Englisch zur Teilamtssprache zu erklären, wäre zweifellos der falsche Weg dazu.

<sup>1</sup> Als pdf herunterladbar auf [http://www.snf.ch/D/NewsPool/Seiten/mm\\_09fev17.aspx](http://www.snf.ch/D/NewsPool/Seiten/mm_09fev17.aspx)

\* Präsident der Stiftung Sprachen und Kulturen

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

	<b>4</b>	<b>Editoriale</b>
<b>Tema</b>		<b>Come favorire l'uso della lingua 2 in classe</b> <b>Comment favoriser l'usage de la langue cible en classe</b> <b>Förderung der Zielsprache im Klassenzimmer</b> <b>La promoziun da la lingua d'arriv en la stanza da scola</b>
	<b>6</b>	<b>Introduzione / Einleitung</b> <i>Giovanni Mascetti &amp; Gé Stoks</i>
	<b>8</b>	<b>Discourse patterns and teachers' beliefs in the EFL classroom</b> <i>Laura Hermans-Nymark</i>
	<b>12</b>	<b>Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom</b> <i>Anne M. Edstrom</i>
	<b>16</b>	<b>... pues en castellano, no!</b> Au-delà de la langue de classe: les langues en classe <i>Mireille Venturelli</i>
	<b>19</b>	<b>Alternance de codes dans la classe de langues: impensable? profitable?</b> <i>Miles Turnbull</i>
	<b>23</b>	<b>Architecture, counseling and teaching in the target language</b> <i>Mark K. Warford</i>
	<b>30</b>	<b>L'uso della lingua 2 nel lavoro in classe</b> Incontro con gli esperti L2 delle scuole medie ticinesi <i>Giovanni Mascetti</i>
	<b>32</b>	<b>Alla scoperta della nuova lingua</b> Una sfida per l'insegnante e per l'allievo <i>Liliana Benecchi</i>
	<b>36</b>	<b>Über das «Hochdeutsch» zur Kommunikation in der Fremdsprache?</b> <i>Reto Hunkeler, Peter Klee, Wilfrid Kuster &amp; Giuseppe Manno</i>
	<b>41</b>	<b>Die Zielsprache als Unterrichtssprache in den Niederlanden: ein Motivationsproblem</b> <i>Erik Kwakernaak</i>
	<b>46</b>	<b>Fremdsprachenunterricht im Muttersprachbad?</b> <i>Regula Stiefel Amans &amp; Christine Greder-Specht</i>
<b>Curiosità linguistiche</b>	<b>54</b>	<b>The Stranger</b> <i>Hans Weber</i>
	<b>Finestra I</b>	<b>56</b> <b>Avoir le FLE sacré en Corée du Sud</b> <i>Loïc Madec</i>
	<b>Finestra II</b>	<b>62</b> <b>Lernende Lehrer</b> Fortbildungen und Fremdsprachenunterricht in Deutschland <i>Frank Schweizer</i>
<b>Bloc Notes</b>	<b>67</b>	<b>L'angolo delle recensioni</b>
	<b>68</b>	<b>Informazioni</b>
	<b>71</b>	<b>Agenda</b>
	<b>72</b>	<b>Programma, autori, impressum</b>

## Editorial Editoriale



Una delle ultime icone del nostro sistema scolastico è la maturità liceale. In un paese dove le università sono concentrate in pochi cantoni, il Liceo rimane la scuola di prestigio, capace di coagulare un vasto consenso. In realtà è urtato da profondi cambiamenti, che mettono in causa la motivazione degli studenti, la qualità dell'insegnamento e il livello in uscita, di quando in quando misurato da politecnici o università. Se restringiamo il campo alle lingue, da un lato è evidente un'evoluzione positiva che trova riscontro nei testi ufficiali. Il rapporto *“Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II”* della CDPE (2007), articolato e completo, recita: “Le lingue costituiscono più che mai una condizione necessaria per ogni partecipazione ai processi che intervengono nella società e nella mobilità”; e si propone di “favorire l'educazione plurilingue” come “obiettivo prioritario in Svizzera e nell'Unione europea”, indicando alcune misure concrete, in particolare l'introduzione del PEL e il coordinamento dei livelli di entrata e di uscita.

Eppure, chi lavora nell'insegnamento non può non porsi qualche domanda: il sistema liceale svizzero si sta veramente avvicinando a queste linee programmatiche? Qual è la realtà nell'ambito specifico delle lingue? Per quanto riguarda il Quadro europeo e il PEL, nelle scuole superiori si incontrano non poche resistenze nell'uso di questi strumenti. Molti docenti pensano che l'obiettivo del loro insegnamento al Liceo non sia prioritariamente la lingua di comunicazione, ma la lingua che serve per avere accesso a una cultura letteraria. Il Quadro europeo e il PEL sono visti come dispositivi a-culturali, senza tuttavia averne fatta una lettura approfondita, in particolare di quei passaggi che parlano dell'uso poetico ed estetico della lingua.

La CDPE propone oggi per tutte lingue gli stessi obiettivi di competenza finali, definiti secondo i livelli del Quadro europeo: alla maturità, gli studenti dovrebbero raggiungere il livello B2 (C1 per le competenze ricettive). Strumento della valutazione di questo livello dovrebbe essere l'esame di maturità. Se consideriamo il caso del Ticino, abbiamo l'impressione che la misura del livello raggiunto non sia sempre attendibile: degli esami di maturità, peraltro preparati e gestiti separatamente da ogni scuola secondo un approccio ben noto agli studenti (con il rischio evidente di *“bachotage”*), che privilegiano gli argomenti letterari/culturali, di fatto verificano l'apprendimento di una materia più che le competenze e l'autonomia (B2) in una lingua e nella sua cultura.

Come risolvere questa dicotomia? L'alternativa non è quella di fare al Liceo gli esami internazionali. Sarebbe interessante invece istituire dei sondaggi periodici delle competenze, simili alle prove svolte nelle scuole medie, che possano dare un ritorno di informazione ai docenti, prima ancora che ai responsabili della scuola, sul livello di competenza effettivamente raggiunto nelle classi. *G.M.*

Einer der letzten Meilensteine unseres Schulsystems ist sicher die gymnasiale Maturität. In einem Land, in dem die Universitäten auf einige Kantone konzentriert sind, ist das Gymnasium immer noch die Prestigeschule, über deren Ziele ohne allzu grosse Schwierigkeiten ein Konsens gefunden werden kann. Und dennoch! In Wirklichkeit unterliegt unser Schulsystem tiefgreifenden Veränderungen, die an der Motivation der Lernenden, der Qualität des Unterrichts und dem Abschlussniveau zweifeln lassen, das von Zeit zu Zeit von den ETH's oder den Universitäten gemessen wird. Für den Bereich der Sprachen, kann man eine durchaus positive Entwicklung feststellen, zumindest in den offiziellen Texten. Im Bericht der EDK über die „Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II“ (2007) wird erklärt, dass die Sprachen mehr denn „ein Schlüssel zur Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen und Voraussetzung für die Mobilität“ sind; Sprachkompetenz sei „in der Schweiz, wie in der Europäischen Union, ein vordringliches Ziel“. Zur Erlangung dieses Ziels dienen insbesondere das Sprachenportfolio und die Koordination der sprachlichen Niveaus zu Beginn und am Ende der Schule. Angesichts solcher schönen Verlautbarungen fragt man sich, wie es mit der konkreten Umsetzung der angestrebten Ziele aussieht, vor allem auf dem Gebiet der Sprachen. Für den Einsatz des Gesamteuropäischen Referenzrahmens (GER) oder des Sprachenportfolios bleibt angesichts der Widerstände in den weiterführenden Schulen nur wenig Spielraum. Viele Lehrkräfte meinen, dass ihr Unterricht im Gymnasium nicht so sehr auf den Erwerb der Sprache als Kommunikationsmittel ausgerichtet sein sollte, sondern auf literarische Bildung. GER oder Portfolio werden als Instrumente gesehen, die mit Kultur nichts zu tun haben, obwohl diese den poetischen und ästhetischen Gebrauch der Sprache mit einschliessen. Indessen definiert die EDK auf der Grundlage des GER für alle Sprachen dieselben Ziele: Fertigkeiten auf der Stufe B2 (C1 für die rezeptiven Kompetenzen) bei der Maturität, durch die ebendieses Niveau attestiert wird. Betrachtet man nun die Situation im Tessin, hat man den Eindruck, dass die Messung des erreichten Niveaus nicht immer zuverlässig ist. Einerseits werden die Maturitätsexamina schulintern ausgearbeitet und durchgeführt und sind in Ablauf und Methode bekannt (was zu einer gezielten Vorbereitung der Kandidaten ausgenutzt werden kann). Andererseits liegt der Akzent auf literarischen und kulturellen Themen, so dass mehr der Stoff eines Faches als Kompetenzen und Autonomie im Bereich der Sprache und deren Kultur überprüft werden.

Wie lassen sich diese Divergenzen überwinden? Die Alternative sind nun nicht internationale Prüfungen im Gymnasium. Dagegen wäre es interessant, in bestimmten Abständen Kompetenzmessungen durchzuführen, ähnlich bereits bestehenden Tests in der Sekundarstufe I. So erhielten die Lehrkräfte wie die Verantwortlichen der Schulverwaltung Rückmeldung über das Niveau, das in den Klassen tatsächlich erreicht wurde. *G.M.*

Une des dernières icônes de notre système scolaire est certainement la maturité gymnasiale. Dans un pays où les universités sont concentrées dans quelques cantons, le gymnase (collège, lycée...) reste l'école de prestige capable de rallier un vaste consensus. Quoique! En réalité il est secoué par de profonds changements qui mettent en question la motivation des étudiants, le contenu et la qualité de l'enseignement et le niveau à la sortie, mesuré, de temps en temps, par des écoles polytechniques ou des universités. Si l'on s'en tient au domaine des langues, on constate en ce qui concerne les objectifs une évolution positive évidente qui se retrouve dans les textes officiels. Le rapport «Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II» de la CDIP (2007), affirme que «les langues constituant, plus que jamais, une condition préalable à toute participation aux processus survenant dans la société et à la mobilité...» et sont un «objectif prioritaire en Suisse, comme au sein de l'Union européenne», et il établit des mesures concrètes – en particulier l'introduction du PEL et la coordination des niveaux en entrée et à la sortie.

Pourtant, tout opérateur dans l'enseignement ne peut que se poser quelques questions: notre système gymnasial se rapproche-il concrètement de ces énonciations de programme? quelles pratiques observe-t-on réellement dans ce domaine spécifique des langues?... En fait, les résistances qu'on observe dans les écoles supérieures quant à l'utilisation du Cadre européen et du PEL semblent leur laisser peu de chances. Bien des enseignants pensent que l'objectif de leur enseignement au gymnase n'est pas en premier lieu la langue de communication mais la langue comme clé d'une culture littéraire; de là à voir le Cadre européen et le PEL – considérés alors sans égards pour les passages qui y traitent pourtant de l'usage poétique et esthétique de la langue – comme des dispositifs a-culturels, il n'y a qu'un pas.

Or, la CDIP propose aujourd'hui pour toutes les langues les mêmes objectifs de compétences, définis selon les niveaux du Cadre européen: à la maturité les étudiants devraient avoir atteint le niveau B2 (C1 pour les compétences réceptives). Et l'instrument pour mesurer ce niveau devrait être l'examen de maturité. Si l'on considère le cas du Tessin, l'impression est que la mesure du niveau atteint n'est pas toujours digne de foi: les examens de maturité, préparés et gérés séparément par chaque école et selon une approche bien connue des candidats (avec le risque évident de bachotage), privilégient les thèmes littéraires / culturels et vérifient donc, par là, l'apprentissage d'une branche plus que les compétences et l'autonomie (B2) acquises dans une langue et dans sa culture.

Comment dépasser ce hiatus? L'alternative n'est pas de faire, au gymnase, des examens internationaux. Mais il serait par exemple intéressant d'instituer des sondages de compétences périodiques, qui puissent donner un retour d'information aux enseignants et aux responsables scolaires sur le niveau de compétence effectivement atteint dans les classes. G.M.

Una da las davosas iconas da noss sistem scolastic è la maturità gimnasiala. En in pajais nua che las universitàs èn concentradas en paucs chantuns, è il gimnasi ina scola da prestige che duai esser abla da chattar in vast consens. En vardad è ella dentant exposta a grondas midadas che mettan en dumonda la motivaziun dals students, la qualità d'instrucziun ed a la sortida vegn ella, tscha e là, evaluada da las scolas politecnicas ed universitàs. Sche nus ans limitain be a las linguas, constat' ins in svilup positiv da las finamiras ch'ins chatta en ils texts uffizials. Il rapport «*Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II*» da la CDPE (2007), di che: «Las linguas constitueschan pli che mai ina cundiziun necessaria per pudair participar als process da midada da la societad»; ed ins propona da «favurisar l'educaziun plurilingua» sco «finamira prioritara en Svizra ed en l' UE», inditgond insaquantas mesiras concretas, en spezial l'introducziun dal PEL e la coordinaziun dals levels d'entrada e sortida.

E tuttina, tgi che lavura en l' instrucziun na po betg supprimer insaquantas dumondas: s'avischina il sistem gimnasial svizzer vairamain a questas directivas programmaticas? Co è la realità sin il champ specific da las linguas? Quai che riguarda il rom da referenza ed il PEL, constat' ins betg pouca resistenza da duvrar quests instruments a las scolas superiuras. Bliers docents gimnasials èn da l'avis che la mira da lur instrucziun na saja betg primarmain la lingua comunicativa, mabain ina lingua che gida a l'access a la cultura litterara. Il Rom da referenza ed il PEL vegnan resguardads sco dispositivs a-culturals, tuttavia senza ch'ins haja legì els pli manidlamain, surtut da las passaschas che discurran dal diever poetic ed estetic da la lingua.

La CDPE propona oz las medemas finamiras finalas per tut las linguas, definidas tenor ils levels dal Rom da referenza europeic: a la maturità, duessan ils students cuntanscher il level B2 (C1 per las cumpetenzas receptivas). L'instrument per mesurar quest level duess esser l'examen da maturità. Sche nus considerain il cas dal Tessin, survegn ins l'impressiun che la mesiraziun dal level cuntanschì na saja betg gloriosa: examens da maturità, per regla preparads ed administrads separadamain da mintga scola tenor in proceder bain enconuschent als students (cun la ristga dal «bachotage»), che favuriseschan arguments litterars/culturals. Uschia vegn examinada plitost la materia d'in rom empè da la cumpetenza ed autonomia (B2) linguistica.

Co schliar quest dilemma? L'alternativa n'è betg quella d'introducìr examens internaziunals en il gimnasi. I fiss dentant interessant d'introducìr sondagis periodics da la cumpetenza, sumegliant sco quels en las scolas secundaras. Quests sondagis pudessan furnir infurmaziuns, surtut als docents, ma er als responsabls da las scolas, davart il livel da cumpetenza che vegn effectivamain cuntanschì da las classas.

G.M.

## Tema

Come favorire l'uso della lingua 2 in classe  
Comment favoriser l'usage de la langue cible en classe  
Förderung der Zielsprache im Klassenzimmer  
La promoziun da la lingua d'arriv en la stanza da scola

## Introduzione

Le ragioni per stimolare l'uso della L2 in aula dovrebbero essere evidenti: è una ricca fonte di esposizione (*exposure*) alla lingua 2 e dà la possibilità agli allievi di usare la lingua per scopi comunicativi. Per favorire un apprendimento "orientato all'azione" (*Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*), come prevede la maggior parte dei piani di formazione per le scuole, è evidentemente opportuno che il docente usi la L2.

L'idea di questo numero è nata presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno. Una parte della formazione dei futuri insegnanti di lingue è affidata ad una serie di incontri con i docenti di pratica professionale (DPP), dove vengono affrontati temi pertinenti alla formazione e alla pratica, tra i quali l'uso della lingua 2 in aula, un tema che viene affrontato ogni anno.

In generale si può dire che l'uso della L2 in aula è una pratica abbastanza diffusa nelle scuole ticinesi. I piani di formazione della scuola media e dei licei danno esplicitamente questa indicazione, e non ci risulta che questo principio venga mai messo in discussione nelle lezioni di francese, tedesco ed inglese.

Ciononostante, durante gli incontri citati, alcuni DPP hanno affermato che l'uso della L2 in aula è un'utopia proposta dai formatori ASP, ma che non è realizzabile durante le lezioni. In alcuni casi i nostri studenti sono stati messi in difficoltà dal fatto di dover tenere lezioni in classi dove il docente titolare usa troppo poco la lingua che insegna. Altri DPP invece hanno sostenuto con convinzione l'uso della L2 in aula. Abbiamo potuto constatare che per molti docenti l'uso della L2 è evidente nella stessa misura in cui non lo è per altri. I nostri studenti mostrano in genere grande impegno e disponibilità all'uso della L2 in aula, ma avvertono la mancanza di strategie per farlo in modo efficace.

Durante l'anno accademico 2007-2008 abbiamo altresì proposto il tema dell'uso della L2 in aula come tema di ricerca per il lavoro finale di diploma. Per questo progetto abbiamo messo loro a disposizione alcuni articoli tratti da varie riviste scientifiche, pubblicati negli Stati Uniti, in Canada o in Olanda e relativamente poco conosciuti in Svizzera. Vedendo il profitto che i nostri studenti ne hanno tratto, abbiamo invitato alcuni autori (Hermans-Nymark,



Alexander Calder, Duck with Snake.

## Einleitung

*Die Gründe, die L2 im Fremdsprachenunterricht direkt zu benutzen, dürften klar sein: Es ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, sich der Sprache auszusetzen und diese in kommunikativen Zusammenhängen zu gebrauchen. Um einen möglichst handlungsorientierten Unterricht zu gestalten, wie es in den meisten Lehrplänen heutzutage vorgesehen ist, erscheint es daher angezeigt, dass sich die Lehrenden weitestgehend der L2 bedienen.*

*Die Idee für das Thema dieser Ausgabe von BABYLONIA wurde an der PH Locarno geboren. Dort besteht nämlich ein Teil der Ausbildung für zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte in thematischen Sitzungen mit den Lehrpersonen, bei denen sie ihr Praktikum absolvieren. Dabei wird die Rolle der Zielsprache im Unterricht jedes Jahr erneut diskutiert. Ganz allgemein kann man feststellen, dass die Benutzung der Zielsprache in den Tessiner Schulklassen ziemlich verbreitet ist. Die Lehrpläne für die Mittelschule und das Gymnasium weisen explizit darauf hin, und das Prinzip an sich wird selten hinterfragt.*

*Trotzdem haben einige Lehrpersonen in den gemeinsamen Sitzungen mit den StudentInnen erklärt, die systematische Verwendung der Zielsprache im Unterricht sei eine Utopie, die von den Ausbildern an der PH immer wieder verlangt werde, in der Praxis jedoch nicht durchführbar sei. In der Tat haben unsere StudentInnen während des Praktikums damit manchmal Schwierigkeiten, und zwar erwartungsgemäss bei SchülerInnen, die wenig oder gar nicht daran gewöhnt sind. Die meisten Lehrkräfte unterstützen indessen den Einsatz der Zielsprache, auch wenn es nicht immer leicht ist: Für einige scheint es ganz selbstverständlich, für andere offensichtlich (noch) nicht. Unsere StudentInnen sind gern bereit, in der Zielsprache zu kommunizieren; allerdings benötigen sie dazu konkreter Strategien.*

*Im akademischen Jahr 2007-2008 haben wir die Verwendung der Zielsprache im Unterricht als Thema für die „action research“, die alle StudentInnen absolvieren müssen, vorgegeben. Zu diesem Zweck haben wir Berichte und Studien aus internationalen Zeitschriften aus den USA, Kanada und den Niederlanden, die in der Schweiz weniger bekannt oder zugänglich sind, ausgewählt. Da diese Artikel von den StudentInnen sehr geschätzt wurden, haben wir die Autoren (Hermans-Nymark, Warford, Edstrom und Turnbull) anschliessend um spezielle Beiträge für diese Nummer gebeten. Weiterhin werden die Ergebnisse eines dieser „action research“-Projekte von einer ehemaligen Studentin, Liliana Benecchi, referiert.*

*Über die Frage, in welchem Masse die Zielsprache als Unterrichtssprache verwendet wird, gibt es kaum zuverlässige Daten. Das hängt vielleicht mit dem Tabu-Charakter*

Warford, Edstrom e Turnbull) a scrivere un contributo per questo numero di *Babylonia*. Presentiamo anche il risultato di uno dei progetti di ricerca svolti all'ASP, autrice la studentessa Liliana Benecchi.

Sulla diffusione dell'uso della L2 in aula mancano studi sistematici, perché in questo ambito risulta difficile raccogliere dati affidabili. Questa carenza potrebbe però essere legata ad una sorta di tabù: un insegnante può avere la convinzione di dover utilizzare di più la L2 in aula e, per varie ragioni, non riuscire a farlo. Per raccogliere alcuni punti di vista autorevoli, abbiamo proposto un incontro agli esperti di lingue della scuola media in Ticino, per mettere a fuoco le ragioni per l'uso o il non uso della L2 in aula, mettendo a confronto le loro impressioni allo scopo di migliorare la situazione di quei docenti che fanno fatica a usarla.

L'uso della L2 in aula sembra anche legato a una cultura, un atteggiamento che prevale in un paese o in un istituto scolastico. I nostri studenti provenienti dall'Italia dicono spesso che l'uso della lingua straniera non è frequente nelle scuole, e nemmeno nelle facoltà di lettere degli atenei italiani.

In questo numero Laura Hermans-Nymark presenta le sue ricerche svolte nei Paesi Bassi, dove da anni l'uso della L2 in aula viene incoraggiato ma risulta di difficile realizzazione, come spiega nel suo contributo anche Erik Kwakernaak. Nel suo articolo, Mark Warford fa delle proposte nell'ambito della formazione dei docenti volte a migliorare l'uso della L2 in aula negli Stati Uniti. L'approccio di Anne Edstrom è centrato su un'analisi delle situazioni nelle quali l'uso della L2 sarebbe auspicabile e delle situazioni nelle quali sarebbe da preferire la L1 come mezzo di comunicazione nella classe di lingue. Miles Turnbull riferisce l'esperienza del Canada anglofono, indicando alcune strategie per stimolare l'uso del francese L2. Per concludere, abbiamo un contributo di Regula Stiefel Amans e Christine Greder-Specht, che riferisce di un'esperienza simile a quella di Locarno nel canton Sciaffusa, e infine quello dei colleghi dell'Alta Scuola Pedagogica di San Gallo sull'uso dell'"Hochdeutsch" nelle classi di L2 nella Svizzera tedesca. L'intervento di Mireille Venturelli, dal canto suo, presenta l'uso delle L2 in una classe di scuola alberghiera, con una vivace testimonianza di come questa pratica si può realizzare in un contesto plurilingue di tipo professionale.

Con il progetto dell'ASP di Locarno non abbiamo voluto mettere alla berlina i docenti che non usano la L2 in aula, ma piuttosto favorire una discussione aperta sull'opportunità e sulle potenzialità di un uso più frequente della L2 quale mezzo per ottimizzare il processo d'apprendimento delle lingue nella scuola. Speriamo che gli articoli in questo numero possano dare un contributo alla discussione, soprattutto per i docenti in formazione.

Giovanni Mascetti & Gé Stoks

*des Problems zusammen: Lehrpersonen möchten die Zielsprache im Unterricht eigentlich systematisch einsetzen, schaffen es aber irgendwie nicht. Um angesichts dieser delikaten Situation dennoch zu Informationen zu gelangen, haben wir ein Treffen mit den ExpertInnen für Deutsch, Französisch und Englisch in den Tessiner Mittelschulen organisiert, mit ihnen die grundlegenden Probleme diskutiert sowie uns über mögliche Entwicklungen und Ideen zur Verbesserung der Lage ausgetauscht.*

*Die Benutzung der Zielsprache hat auch mit der Unterrichtskultur eines Landes oder einer Schule zu tun. So berichten z.B. StudentInnen aus Italien, dass die Fremdsprache dort in den Schulen nur selten gesprochen und sogar in Seminaren und Vorlesungen an den Philosophischen Fakultäten der Universität kaum verwendet wird. Dieser interkulturell interessante Aspekt wird in den Beiträgen aus den oben genannten Ländern deutlich. So zeigt Laura Hermans-Nymark in ihrer Forschungsarbeit aus den Niederlanden, dass der Gebrauch der Zielsprache dort schon seit vielen Jahren verlangt, aber anscheinend nur zögernd verwirklicht wird. Das bestätigt auch Kwakernaak in seiner nachfolgenden Betrachtung. Mark Warford macht Vorschläge, wie man schon in der Lehrerbildung die Weichen für eine stärkere Aktivierung der Zielsprache stellen kann, während es Anne Edstrom gelungen ist, mithilfe von Selbstbeobachtung und Unterrichtsanalysen herauszufinden, in welchen Situationen die Lernenden auf die Ziel- oder die Muttersprache zurückgreifen.*

*Anhand des Französischen im englischsprachigen Teil Kanadas zeigt Turnbull, welche Strategien den Einsatz der Fremdsprache begünstigen. Regula Stiefel Amans und Christine Greder-Specht beschreiben Erfahrungen aus der PH Schaffhausen, die denen aus Locarno durchaus ähnlich sind. Ergänzend dazu vergleichen Kollegen von der PH Sankt Gallen den Gebrauch des Hochdeutschen und der L2 in den Klassen der Deutschschweiz. Die Reihe der Erfahrungsberichte schliesst Mireille Venturelli ab, die die Lage in einem mehrsprachigen berufsspezifischen Kontext beleuchtet, wie er an der Scuola alberghiera in Bellinzona gegeben ist.*

*Mit dem Projekt der PH Locarno wollten wir keineswegs Lehrpersonen, die die Zielsprache in ihren Klassen nicht verwenden, an den Pranger stellen. Vielmehr wollten wir ein offenes Gedankenforum schaffen, in dem die Möglichkeiten für eine stärkere Benutzung der L2 im Unterricht reflektiert werden, um im Endeffekt den Fremdsprachenunterricht effizienter zu machen. Wir hoffen, dass die hier versammelten Vorschläge und Ideen zu einer breiteren Diskussion, vor allem in den Pädagogischen Hochschulen, anregen werden.*

Giovanni Mascetti & Gé Stoks

Laura Hermans-Nymark  
Oakville, ON, Canada

## Discourse patterns and teachers' beliefs in the EFL classroom

*Pourquoi la langue 2 n'est-elle que relativement peu utilisée comme langue de communication durant les leçons de langue? L'auteure a conduit une recherche dans quelques classes de lycée hollandaises, analysant en particulier l'alternance entre discours monologique et dialogal. Les résultats montrent que la première forme est bien plus présente: en situation de monologue, l'enseignant peut interroger les élèves afin de vérifier s'ils ont bien saisi ce qu'il attend qu'ils sachent. Au contraire, dans les situations de dialogue, les questions sont plus ouvertes et l'enseignant tend plutôt à réagir au contenu des interventions sans en évaluer avant tout la correction. Ce type de discours, pourtant, est plus authentique et devrait favoriser l'acquisition des compétences communicatives en L2. En fait, le type, monologique, qui prévaut dans les classes de langue étrangère reste étroitement lié aux représentations et aux convictions des enseignants à propos de l'enseignement / apprentissage. Celles-ci sont construites et reproduites culturellement, sur la base de leurs expériences personnelles, et renforcées par la culture propre de l'institution scolaire et des étudiants. L'usage de la L2 dans la classe s'en trouve diminué dans ce contexte dans lequel l'école, les enseignants et les élèves sont convaincus que le savoir linguistique est plus important que les aspects communicatifs dans la classe de L2.*

### Introduction

This article presents the results of a study that answered the question: Why is there little target language spoken in the language classroom?

Most people agree that the purpose of learning a foreign language is to communicate (Takashami, Austin & Morimoto, 2000). This general belief, that learning to speak a language involves speaking the second or foreign language, is the premise on which the communicative approach is based (Brown, 2001). From this movement a gamut of teaching activities has emerged to foster communicative competence. Communicative competence can be defined as the knowledge and usage of language rules to understand and produce appropriate language in various settings to produce meaning (Hedge, 2000).

Yet despite the wide array of material, little change has occurred in the SL/FL classrooms in the last 30 years (Savignon, 2002). In most language classes the transmission of lexical and grammatical knowledge is standard fare and the focus of spoken English is on correct usage and pronunciation. Research supports and validates the benefits of promoting language use among learners in the classroom (Hall, 2000). For example, Swain's and Lapkin's (2002) research showed that by using collaborative dialogue, a type of discourse that the participants were trained in using, language development had taken place. Our question then became, what is the type of discourse that normally prevails in teaching situations? For an answer to this we turned to the work of Nystrand, Gamoran, Kachur and Prendergast (1997) as they have found that discourse patterns can be clustered around

two types of discourse: monologic and dialogic.

### Monologic vs dialogic discourse

In a monologic discourse the teacher initiates most of the questions that are designed to test whether the students know what the teacher expects them to know. The teacher already knows the answer and very little 'uptake' occurs whereby the teacher builds on previous responses. This type of interaction is similar to what Mehan (1979) coined as the IRE (the teacher Initiates, the student Responds and the teacher Evaluates) pattern.

In a dialogic discourse, as characterized by Dysthe (1993), three essential elements are present: authentic questions, uptake and high-level evaluation. Authentic questions are open-ended and contain no pre-specified answer, uptake means that the answer given by the student is incorporated into following remarks or questions made by the teacher, and high-level evaluation involves responding more substantially than the standard response of 'good' or reiterating what the student said. Rather, the teacher, for example, incorporates the student's answer in the subsequent discussion. Key to our research was to uncover the reasons why monologic discourse prevails over dialogic discourse by means of conducting two semester-long case studies in three English classrooms in senior Dutch high schools.<sup>1</sup> More specifically, our research focused on three questions involving teaching practices in terms of language use and beliefs underlying teaching, learning and language.

**Question one: What are the discourse patterns?**

The first question is about ‘what’ happens in the classroom. Via Nystrand et al. (1997) we had a construct of discourse in the framework of socio-cultural theory (Vygotsky, 1981) that allowed us to analyze the discourse and label it as being monologic or dialogic and thus qualify the type of spoken English observed.

**Question two: What are the teachers’ beliefs about language, learning and teaching?**

The second question is about ‘why’ of the discourse patterns observed in the classroom.

The question consisted of identifying the teachers’ beliefs in regards to language, learning and teaching. The teachers’ beliefs were explored by means of interview discourse.

**Question three: What are the students’, staff’s and school’s beliefs?**

The third question is about ‘why’ of the discourse patterns observed in the context of the classroom and school. The third part of the research consisted

of uncovering the students’ beliefs by means of interview discourse as well as identifying the staffs’ and schools’ beliefs. The staffs’ and schools’ beliefs were ascertained by means of characterizing the classroom discourse patterns according to the attributes of monologue and dialogue, and scrutinizing school policy documents for explicitly worded views of teaching and learning.

**Case study one: Hank’s classroom**

Hank, the first teacher, had 15 years teaching experience and was head of the English department. He volunteered one of his fourth form classes for the project. The students were approximately 16 years of age and received two 50-minute periods of English per week.

**Question one: What are the discourse patterns?**

Hank’s target language use conformed to the characteristics associated with IRE patterns (Mehan, 1979) that are witnessed in the majority of SL/FL

classrooms. For example, Hank initiated most discussions and questions and called on students for answers. Students answered in one word or in a short phrase and Hank, in turn, responded by means of a comment such as, “right” and “okay” (class video, 23/03/01). For example:

H – “What is ‘bankrupt’ in Dutch?”

S – “Faillissement”

H – “Good”

(Class video, 21/03/01)

**Question two: What are the teacher’s beliefs about language, learning and teaching?**

Hank believes that language learning involves being exposed to language and acquiring the components of language sequentially by means of self-motivation and capability. These beliefs are reflected in Hank’s beliefs about teaching that are, respectively, that teaching is a function of imparting information, in blocks, to motivated and capable students. Hank’s beliefs about learning and teaching, as expressed in the monologic discourse patterns that he fosters in the classroom, are reinforced by his colleagues.

**Question three: What are the students’, staff’s and school’s beliefs?**

The colleagues observed deliver instruction using similar discourse patterns as does Hank in his classroom. Hank’s beliefs are further complemented by the students’ beliefs about language learning. The students maintain that academic learning for tests occurs at school and that spoken skills are learned by practising speaking. Spoken skills, however, cannot be practised at school and the students feel that the classroom environment is not conducive to speaking. In sum, Hank’s beliefs are supported by those of the students and school that assist in creating the context that enables Hank to achieve his goal of teaching to prepare students for tests and to impart British culture to the students.



Alexander Calder, Flamingo (Chicago).

### Case study two: Len's classroom

Len, the second teacher involved in the study, had taught English for 19 years. The class he volunteered for the project was a fourth form class. The students were approximately 15 years old and received English twice a week for 50 minutes.

#### *Question one: What are the discourse patterns?*

Len's use of the target language is characterized by factors associated with dialogic discourse. For example, Len asks referential questions. Some of the questions he asks are personal, the answers to which are unknown and unpredictable. The questions are formulated in such a way that an answer consisting of more than one word, or short phrase, is required. The students' responses form the basis of the next question posed by the teacher. For example:

T - "Is it true that success is measured in terms of money?"

S1 - "No, you can also have success in your [sic] marriage, or the football club. So you don't have to have big money."

T - "But what is that, success in your marriage?"

S1 - "A good marriage, you don't have a fight. And you're just happy together."

T - "Yeah, so a good marriage, or good relation, leads to happiness. Does that equal success?..."

(Class video, 05/03/02)

#### *Question two: What are the teacher's beliefs about language, learning and teaching?*

Len believes that language learning consists of learning to interact and get along with others, speaking by activating language skills and actively monitoring one's language development. Len's beliefs are translated into teaching practices that involve teaching the students how to interact with one another, facilitating the application of language skills and encouraging self and peer correction. Len's beliefs about learning and teaching that are communicated in the dialogic discourse

**The teachers' ability to engage their students in target language use is a function of the type of discourse that the teachers promote in the classroom. The type of discourse that the teachers employ is determined by their beliefs about teaching and learning.**

patterns he fosters in the classroom are encouraged by the school's beliefs.

#### *Question three: What are the students', staff's and school's beliefs?*

The official policy asserts that the school is a "learning organization" (School Plan Of The Secondary School, 1999, p. 5) and actively supports both the students' and teachers' involvement in their learning and development. Colleagues observed in their classrooms used similar discourse patterns to those seen in Len's classroom and encouraged by the school policy. Len's beliefs are aligned with the students' beliefs about language learning. The students believe that learning to speak a language involves formal learning and active involvement and practice both in and outside the school. The students state that the classroom environment makes it possible for them to develop their spoken language skills. In sum, Len's beliefs are supported by those of the students and school that assist in creating the context that enables Len to achieve his goal of helping his students make progress in all areas of language development, with an emphasis placed on speaking abilities.

### Conclusions

The teachers' ability to engage their students in target language use is a function of the type of discourse that the teachers promote in the classroom.

The type of discourse that the teachers employ is determined by their beliefs about teaching and learning. The teachers' beliefs are constructed, or culturally reproduced, out of their own experiences as learners and teachers and are reinforced by the beliefs of the school and also of the students. Len has beliefs about learning and teaching that he incorporates into a choice of discourse that creates an environment conducive for students to engage in target language use. Hank, however, does not engage his students in target language use because his beliefs about language learning and teaching are such that student involvement in learning to speak is not necessary. The discourse that Hank promotes is thus one that is monologic in character.

A relationship exists between the classroom discourse patterns and the beliefs of the teachers, students and schools. The relationship is complex and involves not only the teachers, students and schools but also factors such as personal biographies, government requirements and pedagogical material. As such, not one single determining factor can account for the type of discourse, and thus learning, that occurs at school.

Although teachers are responsible for establishing the discourse patterns in the classroom, the teacher does not operate in isolation. The teachers' beliefs are reinforced by the schools' beliefs in terms of the teaching practices that are explicitly encouraged in official policy documents, the teaching practices of other teachers and the students' beliefs about language learning and their expectations of language learning at school.

In conclusion, teachers', students' and schools' beliefs about language, learning and teaching exist and have been reinforced by historical views about learning and teaching in SL/FL movements. As a consequence, the teachers', students' and school's beliefs interact and create environments where monologic discourse patterns

frequently flourish. Underlying the beliefs are theories of knowledge, within paradigms of education as outlined by Nystrand et al. (1997). The history and traditions of teaching, as shown by research conducted by Nystrand et al. (1997) and supported in a sociocultural framework that asserts the power of cultural reproduction that is reflected in language use, accentuates the prevalent and persistent nature of teaching.

The answer to the question: Why is there little target language spoken in the language classroom? Is that teachers', students' and schools' beliefs about what constitutes knowledge interact and produce classrooms that are often monologic in nature. In such classrooms factual information that is disseminated by the teacher is valued and communicative competence is not fostered. However, our research has also shown that dialogic discourse exists and that it is possible to create contexts in which communicative competence can flourish.

### Note

<sup>1</sup> Only two case studies will be examined in this article.

### References

Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. University of Tromsø, Tromsø, Norway.

Hall, J. K. (2000). Classroom interaction and additional language learning: Implications for teaching and research. In Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (Eds.). *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp.287-298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. London: Harvard University Press.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Savignon, S.J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In Savignon, S.J. (Ed.). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). New Haven, Ny: Yale University Press.

School Plan Of The Secondary School (1999).

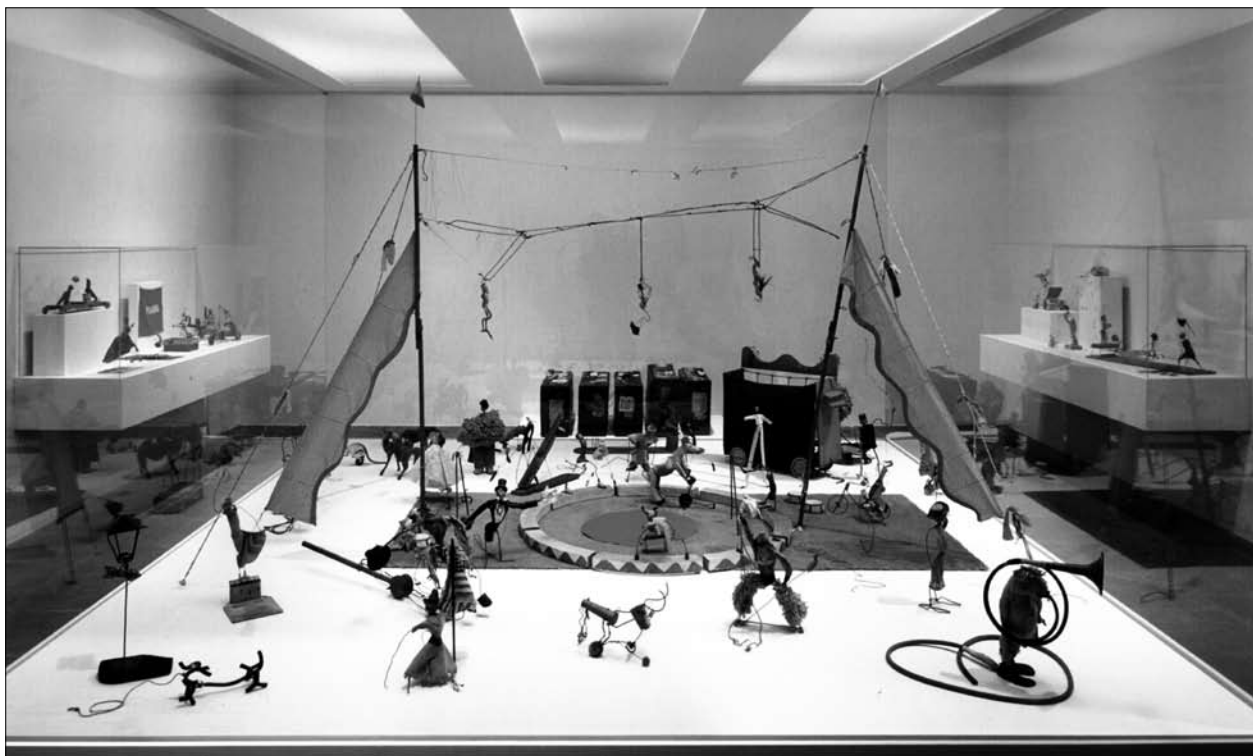
Swain, M. & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, v. 37, n. 3-4, 285-304.

Takashami, E., Austin, T. & Morimoto, Y. (2002). Social interaction and language development in a FLES classroom. In Hall, J. K. & Verplaetse, L.E.S. (Eds.). *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 139-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, S. L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.

### Laura Hermans-Nymark

has a Ph.D. in Applied Linguistics from Radboud University in the Netherlands. She is a language education consultant and is currently involved in French Immersion initiatives in Ontario, Canada.



Cirque Calder, 1926-1931.

Anne M. Edstrom  
Montclair, NJ, USA

## Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom

*Die Autorin regt Zweit- und Fremdsprachenlehrer dazu an, die Wirksamkeit ihres eigenen L1- und L2-Gebrauchs im Unterricht zu evaluieren und macht zahlreiche Vorschläge zur konkreten Durchführung solcher Evaluierungen. Ihre Empfehlungen basieren auf Ergebnissen der Forschung und einer eigenen detaillierten Untersuchung ihres persönlichen Sprachgebrauchs im Unterricht. Hier argumentiert sie, dass Entscheidungen darüber, welcher Sprachgebrauch jeweils angemessen ist, zu einem grossen Teil direkt von der spezifischen Unterrichtssituation abhängen und fordert Lehrende dazu auf, ihre eigenen methodisch-didaktischen Vorstellungen zu analysieren. Schliesslich zieht sie die Schlussfolgerung, dass es wohl wenig zielführend ist, Lehrende zu kontrollieren oder ihnen vorzuschreiben, was sie zu tun und zu lassen haben. Ziel sollte die Stärkung der Eigenverantwortung im Unterricht sein, die aufrichtige Reflexion über den tatsächlich stattfindenden Unterricht und seine Effektivität und schliesslich die Veränderung von Sprachverhalten, das sich nicht rechtfertigen lässt.*

### Introduction

The role of the first (L1) and second language (L2) in the foreign language classroom has been the subject of much discussion and considerable controversy among linguists and language teachers. The communicative and proficiency-based approaches currently embraced by many practitioners in the field are based on the assumption that the L2 is the language of instruction. However, there is no set formula that prescribes exactly how much L2 use is necessary or ideal. Most researchers endorse near exclusive use of the L2 though some maintain that maximizing L2 use does not completely exclude the L1 and cautiously endorse “bringing [it] back from exile” (Cook, 2001). This article offers suggestions for foreign language teachers in approaching this complex issue.

### The language of instruction

Current theories of second language acquisition support both the importance of the L2 in providing input for the acquisition process and the potential role of the L1 as a cognitive tool in interaction. Krashen’s (1982) Input Hypothesis, the Input Processing Model (VanPatten, 2004), and Long’s Interaction Hypothesis (1981) emphasize the centrality of comprehensible L2 input in second language acquisition. On the other hand, Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978) posits a role, albeit limited, for the L1, maintaining that it constitutes an important cognitive tool that facilitates scaffolding and private speech and, in turn, language

acquisition. The findings of numerous studies suggest that L1 use should not be prohibited in collaborative work given that it “may be a normal psychological process that allows learners to initiate and sustain verbal interaction” (Storch and Wigglesworth, 2003).

When considering the relevance of these theoretical models, it is important to distinguish the use of the L1 on the part of learners in the process of completing an L2 task from the use of the L1 by the language teacher. Most data that support a role for the L1 refer to its use by learners in their collaborative attempts at L2 interaction (Antón & DiCamilla, 1999; Thoms, Liao & Szustak, 2005) rather than to teacher L1 use. Thus, much of the justification for limited and occasional use of the L1 as the language of instruction in foreign language classrooms is more anecdotal in nature; for example, Turnbull (2001) concurs with the opinion that “it is efficient to make a quick switch to the L1 to ensure that students understand a difficult grammar concept or an unknown word” (p. 535), and Bateman’s (2008) study of pre-service teachers found tremendous variation in their goals for their own L2 use in the classroom. Consequently, there is no established norm for how much L2 use constitutes “good teaching” or data that quantify the amount of target language input necessary for learning to occur.

The quantity of L2 input is an important factor in evaluating the effectiveness of a teacher’s language use. It is also necessary, however, to analyze one’s perceived “lapses” into the L1 and identify the reasons for those changes. Though some may find all such in-

stances of codeswitching unjustifiable, others argue that some instances of the L1 are more defensible than others. The first step for language teachers who wish to address this issue is to become more aware of their own pedagogical practices and language use in the classroom.

### **Reflection as a strategy**

Many foreign language teachers are unaware of the extent to which they use the L1 and L2 (Polio and Duff, 1994) as well as the particular functions for which they use it; nevertheless, such awareness is the key to evaluating the appropriateness of their language use. Language teachers often find that their perceptions of their classroom practice do not match up with what they actually do (Edstrom, 2003, 2006; Oskoz & Liskin-Gasparro, 2001). For instance, in Edstrom (2006), I reported having estimated my L1 use at 5-10% but after carrying out a reflective study of my own teaching found that it was approximately 23%. Reflection is a particularly valuable tool for practicing teachers in assessing their own practice and an important step in fostering their professional development. However, effective reflection is an active, informed process that requires the systematic analysis of concrete data or observable facts, not merely the mulling over of random thoughts or perceptions.

There are several ways in which language teachers can collect data that later serve as the object of systematic reflection. One is to record themselves by audio and/or video. For instance, I wore a lapel microphone and recorded my language use in a first semester Spanish course throughout one semester; I then transcribed the recordings and analyzed them in detail to calculate both the quantity and nature of my L1 use (Edstrom, 2006).

However, it is not necessary to have extensive recordings or transcriptions

in order to gain valuable insights about one's pedagogical practices. Language teachers will find that simply listening to or watching a recording of one of their language classes is helpful in identifying how often they used the L1 and for what purposes they used it. Further reflection then enables them to assess the appropriateness of those instances in light of current research as well as their own pedagogical beliefs.

In addition to self-recording, keeping a journal is also an important tool both for pre-service (Good & Whang, 2002; Uline, Wilson, and Cordry, 2004) and practicing (Edstrom, 2006) teachers. One suggestion is for teachers to set aside 5 or 10 minutes after class to jot down observations about their use of the L1 and/or L2 during that particular session; this type of journaling creates a space for the subjective feelings and perceptions that are inevitably a part of a teacher's daily experience with language use in the classroom. Perhaps more importantly, journals also facilitate comparisons between these perceptions or experiences and one's actual practice; that is, comparing journal observations about how one remembers using the L1 in class on a particular day with a recording of that particular class session can be particularly enlightening.

Finally, learner feedback is also an excellent source of data and a valuable object of teacher reflection (Edstrom, 2006). Learners can provide formal feedback on their teachers' language use through questionnaires and surveys or they can offer informal observations through a more open-ended format. Especially useful are their perceptions of the quantity and function of their teachers L1 use as well as their judgments about its appropriateness and its impact on their language learning experiences. Though their comments are subjective, they provide a unique perspective. For instance, students may report that their teacher "speaks the L2 all the time" when in fact he

or she uses the L1 quite often. Such a perception may indicate the degree to which students feel immersed, or even overwhelmed, by the L2 and suggests that judicious L1 use on the part of their particular teacher may not have a negative effect on their learning experience. It is also possible that a group of motivated learners who want all the benefits on an immersion experience express a desire for their teacher to conduct the class entirely in the L2. This is not to say that teachers should do whatever learners request or that learners always have enough language learning experience to access accurately their own needs. The point is simply that learners should be central in all teacher decision making whether in regard to the selection of an appropriate curriculum, the design and quantity of assessments, or the use of language in the classroom.

In sum, recordings, journals and learner feedback provide essential data for teachers who want to reflect on and analyze their actual language use. Previous research offers several frameworks or categories of language use that are helpful to foreign language teachers in assessing the data they have collected and in making decisions that enhance their pedagogy.

### **Evaluating L1 Use**

Polio and Duff (1994) identified 8 common uses of the L1 on the part of second or foreign language teachers: (1) administrative vocabulary like "homework" or "midterm", (2) grammar teaching, (3) classroom management, (4) communication of empathy or solidarity, (5) language practice for the teacher, (6) translation of unknown vocabulary, (7) clarification when students are confused, and (8) in response to a student's use of the L1. These researchers conclude their article with suggestions for how language teachers can maximize their L2 use, recommendations that have

been echoed by many others in the field. They advocate, for instance, practices such as the establishment of an “L2 only” policy from the first day of class, the modification of input through repetition and simplified syntax as well as visual aids, and an emphasis on the fact that learners do not need to understand every word spoken by the teacher.

I agree with Polio and Duff (1994) that language teachers should maximize L2 use and in my own practice implement most of the strategies they suggest, but the results of my self-study led to slightly different conclusions. I did find that I used the L1 for a variety of functions in my first-semester Spanish class, many of which corresponded to the list compiled by Polio and Duff (1994). For instance, there were instances in which I used the L1 to answer questions about grammar, deal with classroom management, and establish solidarity with students. But in analyzing all instances of my L1 use more closely, I found some of them more justifiable than others.

I ultimately identified three main reasons or motivations for my own L1 use in the first semester language course that I studied. First, on the negative side, my analysis revealed numerous examples of sheer laziness. There were many instances in which I could have used the L2 and could identify no reason, other than laziness, for having done so. This observation reflects one of the primary concerns with a pedagogical posture that permits L1 use. As Turnbull (2001) states, “I

know from personal experience that it is tempting to use the L1 to save time, especially when one is tired or when students are particularly agitated. I fear that licensing teachers to speak the L1 in their SL or FL classes will lead to an overuse of the L1 by many teachers” (p. 536). Turnbull’s fear is well-founded, and most language teaching practitioners, myself included, hesitate to endorse publicly a controversial practice without knowing the particular audience by whom it will be received, the pedagogical framework through which it will be interpreted, or the learning context in which it will be applied.

Second, on the positive side, I recurred to a notion that I called a “moral obligation” (see Edstrom, 2006) to my students. Reflecting on my own teaching experience, I identified a variety of incidents that I would place in this category. One example are those times when I, as a teacher, consciously switch to the L1 because I sense that I might have offended a student and any L2 attempt to right the perceived wrong will not be comprehended.

Third, I reported using the L1 in response to the multiple goals that I have as a language teacher; these goals include helping beginning learners who may never have another experience in a foreign language class to avoid stereotypes of the L2 culture and to better understand the relationship between language and perception of reality. Once, during the second week of a beginning Spanish course, several students expressed inaccurate

generalizations about the use of terms of address; however, these comments went beyond erroneous usage and implied that the distinction between “tú” and “usted” in Spanish was illogical. Though I did not pause at that moment and consciously weigh the pros and cons of switching to the L1, I did have a sense that the cultural stakes were high in this particular situation and that clarifying the matter, and thereby addressing the questionable attitudes that had surfaced, was more important than staying in the L2. This example highlights the factors that I considered, albeit somewhat spontaneously, and the relative weight I gave to them, ultimately deciding that I needed to use the L1. The point is not that teachers should use the L1 to teach certain concepts or to carry out certain functions in the classroom. In fact, I would argue the opposite and maintain that all legitimate use of the L1 cannot be defined or determined a priori.

Decisions about appropriate L1 use are, in large part, inextricably tied to classroom circumstances and cannot be predetermined nor easily generalized from one context to another. Some researchers have indicated the need for concrete guidelines about L1/L2 use that would presumably sanction specific quantities of or functions for L1 use, but such “rules” inevitably simplify the complexity of the language teaching and learning experiences.

For example, some language teachers maintain that using the L1 to teach grammar is justified; however, I be-



Alexander Calder, *Jeux 1*.

lieve that what is appropriate or justifiable depends on a number of factors including the grammatical concept to be presented, the learners' level and prior language learning experience, the reason for which learners need to learn or use that particular grammar point, as well as the unanticipated student reactions, comments or observations that surface on the spot during the lesson. In other words, there are numerous grammatical concepts that can be easily contextualized and presented in meaningful and engaging ways with minimal explanation, let alone any comment in the L1. Furthermore, the degree of detail included in the introduction of a new grammatical concept depends upon a variety of factors including students' needs and the means of assessment or evaluation; more detail may justify use of the L1, but not necessarily. The learners themselves constitute an extremely important variable in determining whether or not the L1 is appropriate; learners of Spanish who have already studied another Romance language are likely to grasp certain grammatical concepts more quickly, for example, than monolingual English-speaking learners and may need little or no explanation, especially in the L1. In short, I would argue that there are some grammar teaching scenarios in which L1 use is positive or perhaps necessary and others in which it is not.

Generalizations about L1 use become even more problematic when one evaluates the more subjective aspects of language teaching I highlighted from my own classroom. There is no hard and fast rule for what language to use when one offends a student or when a learner makes a stereotypical comment about the target culture. Consequently, language teachers need to think through the countless variables they confront and learn to make principled decisions on the spot in their own classroom. The subjective nature both of this process and of the criteria for evaluation I used

when assessing my own teaching may be a bit disconcerting for some. There is undoubtedly an element of trial and error in this approach, but language teachers who are willing to take an honest look at their practices, by analyzing recordings, reflecting in journals or examining student feedback, will find that taking ownership of their teaching frees them both to accept certain instances of language use and to reject others.

### Conclusions

The issue of the language of instruction in foreign language classrooms is likely to remain controversial. Research findings, personal experiences, and professional opinions will continue to shape our notion of best practices in this regard, and yet, ultimately, decisions about using the L1 or the L2 will be made by individual language teachers, oftentimes behind a closed classroom door. Efforts to control teachers or mandate what they should and should not do are probably not as effective as supporting each other in taking responsibility for our own teaching, honestly reflecting on the actual nature and effectiveness of our pedagogical practices, and committing to change that which we cannot justify.

### References

- Antón, M. & Dicamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Modern Language Journal*, 83, 233-247.
- Bateman, B. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals* 41, 11-28.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, 402-423.
- Edstrom, A. (2003). What My Students Heard that I Didn't Know I Said: Reflections on Learner Feedback in a Spanish Composition Course. *The Canadian Modern Language Review* 60, 205-222.

- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review* 63, 275-292.
- Good, J. & Whang, P. (2002). Encouraging reflection in preservice teachers through response journals. *The Teacher Educator* 37, 254-265.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 259-278). *Annals of the New York Academy of Sciences* 379. New York: Academy of Sciences.
- Oskoz, A. & Liskin-Gasparro, J.E. (2001). Corrective feedback, learner uptake, and teacher beliefs: A pilot study. In X. Bonch-Bruевич, W.J. Crawford, J. Hellermann, C. Higgins, and H. Nguyen (Eds.), *The past, present, and future of second language research* (pp. 209-228). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Polio C. & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal* 78, 313-326.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly* 37(4), 760-770.
- Thoms, J., Liao, J. & Szustak, A. (2005). The use of L1 in an L2 on-line chat activity. *The Canadian Modern Language Review* 62, 161-182.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... *The Canadian Modern Language Review* 57, 531-540.
- Uline, C., Wilson, J. & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education* 124, 456-460.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

### Anne M. Edstrom

is Associate Professor of Spanish at Montclair State University in Montclair, New Jersey. Her primary research interests center on issues of applied linguistics and foreign language pedagogy. She has published several articles on investigations of L1/L2 use, learner and teacher perceptions, and the role of reflection in the professional development of second and foreign language teachers.

## Tema

Mireille Venturelli  
Bellinzona

# ... pues en castellano, no!

## Au-delà de la langue de classe: les langues en classe

– Mais, Madame, on explique dans quelle langue?  
– Vous choisissez... allemand, anglais ou français, pero en español, no.  
Neanche in italiano... ovvio!

### Pour une réalité... particulière: des besoins langagiers spécifiques

Tout réceptionniste<sup>1</sup>, dans l'hôtellerie, doit comprendre et intervenir, en interaction orale, avec des interlocuteurs de différentes langues. Pour donner des informations simples ou rituelles (chambre, bagages, s'informer sur le voyage: A2), répondre à des demandes de tous genres et un peu plus complexes (converser, s'enquérir, suggérer ou «tenir compagnie»: B1) ou faire face à des clients exigeants, à des réclamations ou des critiques... pour lesquelles il faut trouver des solutions, suggérer, négocier, avec les mots justes et, surtout, un sens formé de l'accueil et de l'hospitalité (B2).

Au Tessin, ces aptitudes sont demandées pour quatre langues: italien, allemand, anglais et français; pour ce qui est de l'espagnol on s'attend à un niveau de compréhension/expression orale A2.

**Profil de compétences et niveaux:** à ce tableau s'ajoute une exigence du même ordre pour la correspondance hôtelière: l'écrit dans ce cas est stéréotypé et, avec l'ordinateur fort simple à première vue, mais il demande pour la pertinence et la cohérence un enseignement / entraînement rigoureux.

### Environnement particulier

La SSAT (Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo: [www.ssat.ch](http://www.ssat.ch)) à Bellinzona propose, entre autres, une filière de Secrétariat d'hôtellerie, formation brève alternée sur deux ans: 23 semaines de cours, 6 mois de

stage, 18 semaines de cours (examens inclus) 6 mois de stage. Les langues sont un point fort de cette section, et elles y sont davantage développées que dans les autres écoles de secrétariat d'hôtellerie de Suisse (pour la situation particulière de la Suisse italienne au plan touristique et... langagier).

L'italien est la langue d'enseignement professionnel et, pour certains étudiants non italophones, c'est une langue cible supplémentaire (qui ne fait pas l'objet d'un cours mais, le cas échéant, d'une mise à niveau, et d'une évaluation intermédiaire, permettant à l'étudiant de passer du statut d'auditeur à celui d'étudiant régulier); l'allemand avec la plus forte dotation horaire (8 leçons hebdomadaires), l'anglais (5 heures), le français (3,5 heures), l'espagnol (2h, niveau final au moins A2 oral). Ce plan a été concordé avec l'association Hôtelleriesuisse, section du Tessin, et correspond aux exigences du marché tessinois... quoique ne couvrant plus réellement les besoins actuels<sup>2</sup>. Vu la brièveté du cursus, un niveau d'entrée (une langue en A2 minimum, les autres en A2+ / B1; espagnol: débutant) est évalué par un examen d'admission (portant sur les langues et la motivation professionnelle).

### Organisation particulière

Lors du 2ème semestre, dans cette section, les étudiants doivent réaliser un projet de semestre collectif (travail de diplôme); création d'une structure hôtelière virtuelle en trois langues

cibles (niveau minimum B1+ / B2): allemand, anglais et français. Projet qui reprend et approfondit les acquis professionnels, mais qui demande aussi d'autres compétences: analyse, recherche, créativité et développement du travail de groupe, par exemple.

La réalisation du projet requiert une grande coordination (de la part des enseignantes de langue), car il ne s'agit pas de traduire des travaux d'une langue à l'autre, mais bien de composer et d'avancer la procédure et l'élaboration du projet dans les heures de langues sans faire de doublons; en rédigeant à chaque séance un protocole des négociations et décisions dans la langue de la leçon et en aménageant **au minimum une heure par semaine tri-lingue, avec les trois enseignantes**. Dans ce moment, fort spécial, il s'agit de réaliser des remue-méninges, des négociations, des prises de décisions. La langue de classe devient... les langues de classe. En effet, les élèves s'adressent à chaque prof dans la langue du prof et au groupe et aux sous-groupes dans l'une des langues à choix. La règle – implicite – du jeu est que l'on répond dans la langue utilisée par celui qui s'adresse à nous; mais que l'on choisit la langue de sa propre intervention. Les étudiants ont donc avantage à se lancer et prendre la parole... dans la langue de leur choix, plutôt qu'attendre et devoir intervenir dans la langue de leur interlocuteur. Les enseignantes, comme les étudiants, peuvent intervenir dans les trois langues, mais privilégient la «leur».

### **Capharnaüm? Non: flexibilité!**

Si à première vue cette organisation peut sembler chaotique et peu profitable sur le plan langagier, ces moments reprennent les situations et les conditions de travail en stage et dans la réalité de l'accueil et de l'hébergement en Suisse italienne. En effet, à la Réception, le passage d'une langue à l'autre est normal, pour des interactions simples et assez répétitives: une explication avec le directeur en allemand (!), tout en répondant, au téléphone, à un client français, et en expliquant au client japonais (en anglais) où se trouve l'arrêt de l'autobus.

Cette stratégie qui entraîne au *code switching* est déjà utilisée à certains moments, au cours du premier semestre, lors de différentes activités. Par exemple une excursion «connaissance du territoire», suivie de l'élaboration des données recueillies et de la composition des textes, didascalies et documents (posters) qui serviront de support à la présentation (orale) de la réalité observée et analysée: un travail tri-lingue (sur deux semaines) qui entraîne déjà à la flexibilité et prépare à une vision ouverte de l'enseignement /apprentissage des langues qui ne sont plus cloisonnées dans des matières «concurrentes» mais qui deviennent partenaires.

### **Effets spéciaux... mais pas de magie**

Le naturel dans la flexibilité surprend toujours les interlocuteurs rencontrés au cours du voyage d'étude qui précède le début du 2<sup>ème</sup> semestre; ce type de *code switching* interroge bien des partenaires touristiques: «d'où venez-vous?» «quelles sont les nationalités de votre groupe?» «La jeune femme brune ne comprend-elle pas le français que les jeunes lui parlent toujours en anglais et à vous en français?». Ceci amuse les étudiants et les motive et cela permet aussi d'entrer en contact avec des gens du lieu qui, autrement,

ne nous verraient que comme «un groupe scolaire».

Cela ne veut pas dire que tout étudiant soit automatiquement à l'aise avec ce jonglage de langues: comme dans toute classe un élève est simplement moins «sprachbegabt», un autre a des soucis avec d'autres branches et ne travaille pas sur ses lacunes dans une des langues, et à chaque session d'exams quelqu'un n'atteint pas les objectifs fixés et se retrouve avec une note insuffisante. Il n'y a pas de magie!

### **Conditions particulières et pré-requis**

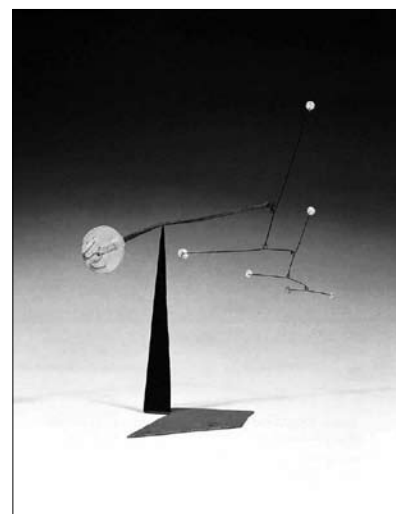
#### ***Effectif particulier***

Le petit nombre de participants est un atout concret; une douzaine d'étudiants: quelle aubaine!

Reconnaissons donc qu'ils sont très suivis, avec des possibilités de mise à niveau, souvent un programme personnalisé (aussi pour ceux qui entrent avec certaines compétences déjà en B2, afin de «rentabiliser» au maximum les heures de classe de langue). L'examen d'entrée, se basant seulement sur les compétences orales, permet de déterminer capacités et carences mais ne donne qu'un aperçu sommaire du niveau et rien quant au profil. Dans le courant du premier semestre (parfois aussi durant le premier stage) l'étudiant doit récupérer (avec l'aide de l'enseignante, de cours à l'extérieur, ou d'un programme ad hoc) le niveau attendu pour réussir un examen dit «intégratif».

#### ***Pour l'enseignant: stratégies, modalités, évaluation***

Les enseignantes seraient-elles des funambules de la pédagogie intégrée, des trapézistes de la différenciation, des virtuoses de l'évaluation (surtout lorsqu'à la fin du compte celle-ci doit être certificative, représentative du niveau SSAT)? Même pas! Les objectifs étant très clairs pour l'institution et transparents pour les étudiants, les



*Alexander Calder, Mobile.*

stratégies pour développer les cinq compétences (PEL) et travailler les huit activités langagières propres à l'enseignement de la langue, à l'intérieur de projets et travaux de groupes, permettent une sorte d'inter-apprentissage, de suivi réciproque et d'échange de compétences entre les étudiants ce qui permet à l'enseignante de pouvoir compter sur l'étudiant-expert, sans que celui-ci ne devienne protagoniste ou vedette du groupe.

#### ***Pour l'étudiant***

Par conséquent, ces stratégies peuvent permettre de renforcer la motivation (quel que soit le niveau de l'étudiant), et donc le développement des compétences langagières, culturelles et discursives. Savoir que l'on se prépare concrètement à des interactions professionnelles tout en développant des compétences linguistiques et culturelles dans le domaine public et personnel n'est pas (plus?) vu comme un «programme scolaire» mais comme un parcours qui correspond à de réels «besoins langagiers».

Mais que deviennent ces étudiants qui n'ont pas les bases d'entrée si les cours se déroulent presque entièrement dans la langue cible? et que la langue d'appui risque d'être une autre des langues cibles?

Les éléments progressifs des apprentissages, sont entraînés par le groupe et deviennent rituels pour ces étudiants qui parallèlement, dans les autres branches, développent des compétences et acquièrent un lexique professionnel (en italien) qui vont les aider à s'intégrer et trouver leur place dans un groupe... nécessairement hétérogène.

On voit que, dans le cadre d'une séance trilingue, se mettre d'accord sur un élément du projet convoque des compétences diverses (aussi sociales), des connaissances langagières et professionnelles, et, petit à petit, une aptitude à l'écoute et à l'attention qui serait sans doute moins évidente en L1, où le débat est moins «contrôlé»,

ou même dans une des langues cibles où la parole va le plus souvent à ceux qui ont plus de moyens.

### Conclusion: a veces en castellano

**tambien!** Un petit coup de pouce, un clin d'œil, voire une trêve ou une parenthèse, au détour d'une référence, d'un texte authentique pertinent dans une recherche, d'une discussion avec un natif; **ma anche in italiano** s'il s'agit de renforcer ou confirmer des acquis d'étudiants alloglottes: toute langue enseignée a une place dans les interactions, à condition de «rester à sa place» et de ne pas faire «dévier» la leçon d'une langue. Pour les étudiants, le fait que les enseignantes parlent aussi dans les langues qui ne sont pas «la leur» est un élément ultérieur de motivation et une sorte de connivence profitable.

La filière Secrétariat d'hôtellerie jouit donc d'une situation particulière, idéale et pourtant proche du réel: les langues de classe pour entraîner la flexibilité langagière requise à la réception d'un hôtel au Tessin, en Suisse, mais aussi (surtout?) un «plus» pour «ailleurs».

### Notes

<sup>1</sup> Le masculin sera employé de forme générique, les féminins ne se rapportant qu'à des sujets/objets féminins.

<sup>2</sup> Le nouveau plan d'étude, à l'essai dès septembre 2009, prévoit qu'une des trois langues «principales» (allemand, anglais, français) atteigne en fin de formation le niveau C1 si une autre est en A2 et la troisième, nécessairement en B2. Ceci pour permettre aux étudiants étrangers, avec des curricula ne considérant pas toutes les langues enseignées au Tessin, de récupérer une des langues; leur langue d'origine et les autres langues connues peuvent faire l'objet d'une reconnaissance PEL et sont, certes, un atout sur le plan professionnel.

### Mireille Venturelli

est enseignante de français à la SSAT de Bellinzona. Elle est membre de la rédaction de *Babylonia*.

### Exemple de séquence: négociation du logo de l'hôtel

*Für das Logo wollte ich etwas ganz einfach und... so habe ich unser Gebäude, das Zandkasteel, ganz klein gemacht und ein bisschen stilisiert; und ich denke, dass wir so einen Typ von Buchstaben nehmen sollten...* dit Antonio en montrant son prototype.

*We only worked with the computer (I worked with Tony yesterday) to come up with something but now you can complete this picture or choose other letters or colours,* reprend l'enseignante d'anglais, devant le mutisme perplexe du groupe.

*Oui, c'est une idée mais je ne la trouve pas représentative de notre projet, on voit pas le concept, on dirait un château, pas un château de sable,* ose Manisha.

*Mais notre hôtel n'est pas un château de sable! c'est quand même un hôtel... en forme de château, même s'il s'appelle Zandkasteel,* complète Elena, *et qu'il se trouve sur une dune devant une immense plage de sable.*

*Ja, also... wie können Sie das Konzept besser erklären?* demande l'enseignante d'allemand.

*Es wäre vielleicht besser etwas mit Kindern und mit Tieren, wie ein Symbol... tierfreundlich,* propose Giada pendant qu'Antonio est reparti, sur un site d'images de vacances d'enfants, à la recherche (transmise par beamer) d'exemples.

*Attention, concentrez-vous sur ce (et sur qui) vous voulez cibler... en effet une reprise/image de la construction n'est pas lisible, mais les petits seaux et moules à pâtés de sable ne s'adressent pas à l'ensemble de votre clientèle. Là, on passe d'un extrême à l'autre et le problème de la communication du logo reste,* soulève la prof de français; *Luisa, que diriez-vous?*

*Je trouve que «nature et famille» tout comme «accueil et attentions» devraient se comprendre d'après le logo... C'est notre philosophie... répond Luisa.*

*Mais non, on peut pas mettre notre qualité et notre sérieux de l'accueil avec l'idée que l'hôtel est ouvert aux familles et aux compagnons à quatre pattes!... c'est une «ratatouille»* conteste Francesca.

*Why not?* interrompt Emine, *I propose that we mix Tony's first idea with the picture on the left... yes, this one, (with shells and sand and the... the «animal feet»...*

*... the footprint you mean,* souffle Tanja l'Irlandaise, *yes, pet paw prints, it's like the idea of pets in a broad sense, not so explicit.*



*And people will remember a picture like that,* poursuit Emine.

*Sie meinen, man sollte lieber ein symbolisches als ein traditionelles Zeichen wählen. Wieso das?*

[...] le discours s'oriente alors sur l'effet recherché par un logo, les effets marketing... mais Francesca, la verbaliste de cette séance, qui commence à se perdre dans la prise de notes, rappelle à l'ordre: *Il faut qu'on décide notre logo... on va pas refaire la discussion sur le target clients!*

**Miles Turnbull**  
Charlottetown, PEI, Canada

## Alternance de codes dans la classe de langues: impensable? profitable?

*In this article, the author reflects on the theoretical and practical rationale for maximizing the use of the target language, and for selective and judicious use of the first language, in second and foreign language classrooms. Practical strategies are proposed. Of particular interest are suggestions for talking openly with students about code switching and why and how to code switch effectively so that the first language is a useful support and not a crutch.*

### Introduction

Les politiques et programmes scolaires dans bien des pays/juridictions proposent ou exigent que la langue cible (LC) soit la seule langue présente dans les classes de langues à tous les niveaux. Ces politiques et programmes scolaires s'inspirent des théoriciens, enseignants, chercheurs, auteurs de programmes scolaires qui croient que les apprenants des langues secondes et étrangères apprennent mieux quand la LC est la langue principale dans la salle de classe, c'est-à-dire quand l'enseignant et les apprenants s'en servent pour toute communication en classe. Pour certains il est impensable d'y admettre aucune autre langue.

Par ailleurs, il y a des recherches (Duff & Polio, 1990; Polio & Duff, 1994; Swain & Lapkin, 2001; Turnbull, 1999a, 1999b, 2000) qui nous fournissent des exemples d'enseignants et d'apprenants qui profitent de l'emploi de la LC pour bien apprendre cette langue. Mais nous savons également qu'il n'est pas facile de le faire; parfois, on ressent le besoin d'employer la langue maternelle (L1) des apprenants!

Effectivement, nous croyons qu'un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable. Nous croyons que la L1 fournit des appuis cognitifs aux apprenants (Swain & Lapkin, 2001; Antón & Dicamilla, 1998; Cook, 2001) leur permettant de mieux assimiler et de maîtriser la LC. De plus, un emploi sélectif de la L1 peut maximiser le temps d'apprentissage qui est souvent très limité, surtout en contexte d'apprentissage non-intensif.

Donc, le but de cet article est de proposer des stratégies aux enseignants de langues secondes et étrangères de tous les niveaux, enseignant dans différents contextes, pour les aider à maximiser

l'emploi de la LC dans leurs salles de classe. De plus, nous offrirons quelques stratégies pour un emploi judicieux et sélectif de la L1.

### Pourquoi maximiser la LC?

Le but principal de la plupart des programmes de langues secondes et étrangères est de préparer les apprenants à communiquer efficacement en LC, c'est à dire de comprendre, parler, lire et écrire en LC. De plus, on vise à développer chez les apprenants des stratégies de communication et des stratégies sociales qui leur permettront de fonctionner efficacement et en toute confiance dans des situations langagières authentiques. Pour ce faire, les apprenants ont besoin du contact avec la LC et, puisque la salle de classe est souvent le seul endroit où ils sont exposés à la LC, il faut y employer cette langue le plus souvent possible pour améliorer leur apprentissage.

De plus, il existe des recherches qui démontrent que:

- les apprenants atteignent mieux les résultats d'apprentissage visés quand leurs enseignants se servent de la LC pour communiquer avec eux en classe (Burstall, 1968, 1970; Burstall *et al.*, 1974; Carroll *et al.*, 1967; Carroll, 1975; Sparks *et al.*, 1991; Turnbull, 1999a, 1999b; Wolf, 1977);
- la majorité des apprenants veulent que leur enseignant se serve de la LC pour créer un contexte concret et authentique dans la classe et pour motiver les apprenants (MacDonald, 1993; Macaro, 1997; Turnbull, 2001).

### Alors pourquoi employer la L1?

Bien que ce soit nécessaire d'exposer les apprenants le plus souvent possible à la LC, un peu de L1 de temps en temps pourrait améliorer la qualité de la LC pour les apprenants (e.g., Cook, 2001; Py, 1996; VanLier, 1995) et rendrait la LC plus évidente et compréhensible. Certains chercheurs (Antón & DiCamilla, 1998; Brooks & Donato, 1994; Swain & Lapkin, 2001) ont démontré comment la L1 peut aider les apprenants avec du contenu qui leur pose un défi cognitif, comment la L1 facilite l'accès au sens d'un contenu difficile et leur permet d'entamer et de maintenir des interactions en L2 et comment la L1 peut servir d'appui pour les apprenants pendant le travail en groupes. Comme ces chercheurs le suggèrent, il va de soi que les enseignants se servent de la L1 de façon sélective.

Après tout, nous savons que les apprenants ont accès à la L1 dans la

tête; la plupart des enseignants de LC savent très bien que leurs apprenants ne «pensent» pas en LC. Cook (2001) se demande pourquoi on nierait complètement ce fait. Il croit que les enseignants qui emploient judicieusement la L1 et la LC, en alternance, créeraient un environnement d'apprentissage naturel qui reconnaît l'influence de la L1 sur la LC. D'ailleurs l'alternance des codes est pratique courante chez les bilingues avancés (Dailey-O'Cain & Liebscher, sous presse; Potowski, sous presse). Pourquoi nier cette réalité? Il nous semble que nous voulons que nos apprenants deviennent tous des bilingues avancés, d'où l'importance de l'alternance des codes dans la classe de langue. Dailey-O'Cain & Liebscher (sous presse) nous montrent comment les apprenants changent de codes naturellement sans que leurs enseignants parlent la L1 du tout (voir aussi Liebscher & Dailey-O'Cain, 2003).

### Quelles stratégies pour maximiser l'emploi de la LC?

Certains collègues suggèrent qu'il est plus facile pour les enseignants de maximiser l'emploi de la LC en augmentant graduellement le montant de LC dans la classe au fur et à mesure que l'année avance. Nous croyons cependant que cette pratique est difficile à réaliser et elle prive les apprenants de contacts précieux avec la LC. Nous proposons de commencer l'année en LC. Mais que faire quand les apprenants ne comprennent pas?

La recherche nous montre clairement que les apprenants connaissent plus de succès dans les cours de langues secondes et étrangères quand le contenu du curriculum et des cours correspond à leurs intérêts et à leur vécu quotidien. Donc, nous encourageons les enseignants à se servir de champs d'expérience et de thèmes comme point de départ pour les activités, les tâches et les projets dans leurs classes. De plus, les apprenants à tous les niveaux s'engagent plus dans l'apprentissage quand le contenu est pertinent et personnalisé. Or un enseignement centré sur et dirigé par un enseignement grammatical sans contexte n'est pas idéal.

Les apprenants qui sont exposés à la LC en périodes courtes, plus ou moins fréquentes, ne comprennent pas toujours ce qu'on leur dit la première fois. Pour aider ces apprenants à mieux comprendre, il faut souvent répéter deux ou trois fois la même chose. Cependant, il est important que ces répétitions soient différentes les unes des autres. Les paraphrases, la simplification, les synonymes et les antonymes ainsi que des exemples concrets et connus nous aident à reprendre nos formulations pour aider nos apprenants à mieux comprendre en LC. De plus, il est souvent utile de profiter des ressemblances entre les deux langues pour aider les apprenants à mieux comprendre la LC à l'écrit et à l'oral.

Parler clairement et un peu lentement



Alexander Calder, *Mobile*.

peut aider les apprenants à bien saisir et à s'habituer à une classe qui se déroule presque entièrement en LC, surtout au début de l'année et avec des apprenants de niveau débutant. De plus, une intonation qui attire l'attention des apprenants sur les mots clés d'un texte oral ou écrit va beaucoup les aider. Les techniques paralinguistiques comme les gestes, le mime et les expressions du visage peuvent également aider les apprenants à comprendre.

Il est très important de se servir d'images et de photos pour illustrer ce dont on parle en classe de langue. L'enseignant peut dessiner, montrer des images tirées d'une banque *clip art*, dans Internet, et dans des livres et dictionnaires illustrés et visuels en ligne. Écrire des mots clés au tableau peut faciliter la compréhension; souvent, les apprenants ont des difficultés à comprendre des mots qu'ils connaissent quand ils les entendent seulement, mais quand ils les voient écrits, la compréhension est quasi-immédiate. Cependant, rien ne peut remplacer la réalité. L'emploi de vrais objets, les démonstrations et les modèles aident beaucoup à communiquer avec les apprenants totalement en LC et aident les apprenants à connaître du succès en LC.

Toutefois, aucune stratégie ne marchera pour tous les apprenants; il faut souvent combiner les stratégies décrites ci-dessus pour atteindre le plus grand nombre d'apprenants possible. De plus, il est important d'aider les apprenants à accepter qu'il ne faut pas comprendre chaque mot qu'ils entendent ou lisent. Cependant, les apprenants dont le style cognitif est analytique et les apprenants plus âgés auront sans doute quelques difficultés à tolérer l'ambiguïté, c'est pourquoi il faut leur répéter régulièrement qu'on peut fonctionner en LC sans comprendre tous les mots entendus ou lus.

Pour aider les apprenants à mieux tolérer l'ambiguïté et pour mieux réussir en LC, il est profitable de leur enseigner des stratégies pour devenir de meilleurs

«écouteurs»; les meilleurs écouteurs stratégiques se débrouillent mieux dans une classe qui se déroule en LC (Vandergrift, 2002, 2004). Vandergrift promeut les stratégies suivantes:

- pour aider les apprenants à deviner le sens de ce qu'ils lisent/entendent, faites des hypothèses et des prédictions avant d'écouter un texte oral ou bien quand ils disent qu'ils ne comprennent pas;
- encouragez les apprenants à faire des liens entre le contenu ou le thème de ce qu'ils écoutent et leur vécu et leurs connaissances antérieures;
- demandez aux élèves d'écouter de façon sélective, c'est à dire d'écouter pour obtenir un renseignement spécifique ou pour saisir le sens global de ce qu'ils entendent; mais proposez une tâche à la fois;
- comme activité de post-écoute, encouragez les apprenants à réfléchir sur les stratégies qui les aident à comprendre le plus.

Il y a d'autres stratégies qui aident les apprenants dans une classe qui se déroule surtout en LC. Par exemple, il y a certaines expressions (ex. est-ce que je peux aller boire de l'eau? est-ce que je pourrais téléphoner chez moi?) dont on se sert régulièrement dans la classe pour effectuer des routines ou pour participer à une activité de groupe. Les apprenants devraient apprendre ces expressions par coeur pour qu'elles deviennent des automatismes et qu'elles permettent aux apprenants et à l'enseignant d'éviter la L1 quand ils les utilisent. Nous recommandons que ces expressions soient affichées dans la classe où les apprenants peuvent les repérer facilement.

Souvent les enseignants disent qu'ils évitent les tâches communicatives et expérientielles, individuelles ou en groupes, dans leurs classes de langue parce que les apprenants parlent trop la L1. Les stratégies suivantes aident les apprenants à maximiser leur emploi de la LC et la gestion des activités (et du bruit) devient plus facile!

a) Commencez par des tâches faciles et rapides avec lesquelles les apprenants sauront avoir du succès.

b) Les élèves de tous les niveaux auront plus de succès quand il y a une tâche spécifique et concrète à effectuer; les "discussions" ouvertes ne marchent pas (sauf pour les apprenants les plus avancés) parce que les apprenants n'ont ni la confiance en LC ni le vocabulaire pour s'exprimer facilement.

c) Il est très important de reconnaître les efforts des apprenants quand ils comprennent une directive ou une explication en LC, ou bien quand ils accomplissent une tâche en LC.

### **Employer la L1 de façon limitée et judicieuse**

D'abord, nous recommandons aux enseignants de langues de se poser les questions suivantes: est-ce que je pourrais me servir de la voix des apprenants pour une traduction ou une explication en L1? Est-ce que j'ai essayé toutes les stratégies que je connais pour rester en LC? Qu'est-ce que je vais gagner en passant à L1?

De plus, *l'attitude de tout le monde vis-à-vis de la L1 dans votre classe est primordiale*. Pourquoi ne pas demander la permission aux élèves de parler la L1? Bien sûr ils accepteront de vous donner cette permission. Il s'agit d'un geste symbolique, tout le monde dans la classe comprend que la langue principale de la classe est la LC. Et, alors, pourquoi ne pas exiger que les apprenants eux aussi vous disent «est-ce que je peux parler anglais (ou une autre L1)?».

Si on détermine qu'il serait souhaitable d'employer un peu la L1, et qu'il n'est plus possible de vous servir de la voix des apprenants, nous suggérons d'attendre au moins 30 secondes avant d'alterner de langue. Il vaut mieux commencer par traduire les mots clés, les mots difficiles ou inconnus.

Bien sûr, il y aura toujours des cas exceptionnels. Employez la L1 pour des cas

sérieux ou exceptionnels de discipline et en cas d'urgence. Utilisez la L1 quand un apprenant est très frustré. Par exemple, il se peut que les apprenants qui ont des difficultés auditives soient souvent frustrés en classe de langue. Ganschow, Sparks & Javorsky (1998) soulignent l'importance de la L1 pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Arnett (2001) suggère une adaptation privée avec ces élèves: aidez-les en L1 à part des autres apprenants ou après la classe.

### Parler ouvertement de l'alternance des codes

Nous sommes d'accord avec Levine (sous presse) et Dailey O'Cain & Libescher (sous presse) qui suggèrent de parler ouvertement avec les apprenants du rôle de la L1 dans la classe de langue. Ces auteurs proposent même d'enseigner aux apprenants comment les bilingues avancés changent de code naturellement. Nous croyons que ces suggestions pourraient sensibiliser les apprenants à un emploi sélectif et judicieux de la L1. Nous osons croire qu'une telle prise de conscience aidera les apprenants à mieux assimiler la LC et évitera qu'ils deviennent dépendants de la L1. Dailey O'Cain & Libescher suggèrent que les apprenants qui apprennent à alterner les codes naturellement peuvent mieux interagir entre eux et avec des locuteurs natifs de la LC. Cette interaction mène les apprenants plus rapidement vers un bilinguisme naturel que nous visons tous et toutes pour les apprenants dans nos classes.

### Références

Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.

Arnett, K. (2001). *The accommodation of grade 9 students with learning disabilities in the applied core French program*. Unpublished master's thesis, The Ontario Institute for

Studies in Education of the University of Toronto.

Brooks, F., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.

Burstall, C. (1968). *French from eight: A national experiment*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research.

Burstall, C. (1970). *French in the primary school: Attitudes and achievement*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research.

Carroll, J.B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in 8 countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Tryckeri AB.

Carroll, J.B., Clark, J.L.D., Edwards, T.M., & Handrick, F.A. (1967). *The foreign language attainments of language majors in the senior years: A survey conducted in US colleges and universities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.

Dailey-O'Cain, J., & Libescher, G. (sous presse). Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Éds), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74, 154-166.

Ganschow, L., Sparks, R., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 248-259.

Levine, G. (sous presse). Building Meaning Through Code Choice in Second Language Learner Interaction: A D/discourse Analysis and Proposals for Curriculum Design and Teaching. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Éds), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

MacDonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.

Macaro, E. (1995). Target language use in Italy. *Language Learning Journal*, 11, 52-54.

Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal*, 78, 313-326.

Potowski, K. (sous presse). Forms and Functions of Code Switching by Dual Immersion Stu-

dents: A Comparison of Heritage Speaker and Second-Language Children. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Éds), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Py, B. (1996). Reflection, conceptualisation, and exolinguisic interaction: Observations on the role of the first language. *Language Awareness*, 5, 179-187.

Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of a phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.

Turnbull, M. (1999a). Multidimensional project-based teaching in French second language (FSL): A process-product case-study. *Modern Language Journal*, 83, 548-568.

Turnbull, M. (1999b). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four grade 9 core French teachers. *Canadian Modern Language Review* [numéro spécial], 56, 3-35.

Turnbull, M. (2000). Analyses of core French teachers' language use: A summary. Proceedings of Bilingual Child, Global Citizen colloquium, University of New Brunswick, Fredericton, New Brunswick. Actes publiés dans [www.caslt.org](http://www.caslt.org).

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.

Vandergrift, L. (2002). "It was nice to see that our predictions were right": Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-75.

Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

Van Lier, L. (1995). The use of the L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.

Wolf, R. M. (1977). *Achievement in America: National report of the United States for the international educational achievement project*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

### Miles Turnbull

est professeur agrégé dans la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard au Canada. Il a enseigné le français langue seconde dans trois provinces canadiennes. Il est Président sortant de l'Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes.

Mark K. Warford  
Buffalo, NY, USA

# Architecture, counseling and teaching in the target language

*Per affrontare il problema del mancato uso della L2 nelle classi di lingue straniere, l'autore esamina due priorità per la formazione dei docenti: una conoscenza approfondita della linguistica applicata delle classi di lingue straniere ed una più grande consapevolezza dei bisogni degli studenti nelle classi dove la L2 è la lingua d'istruzione. Queste due capacità che si rinforzano reciprocamente vengono descritte tramite le metafore dell'architettura e del counseling per l'insegnamento delle lingue straniere.*

## 1 Introduction

A variety of studies across nearly two decades suggest that integration of the target language (L2) as the means of classroom communication in foreign language (FL) teaching is rather meager (Warford, 2007). Meanwhile, more and more policy frameworks from the departmental to the national level are pressing maximal teacher use of L2. A number of researchers, particularly in the UK, where (near-) exclusive use of L2 in the classroom is the standard, have bristled at this prospect (Cook, 2001; Macaro, 1995, 2001); however, even the most vocal critics of (near-) exclusive use of the L2 recognize that more L1 necessarily comes at the expense of opportunities for second language acquisition (SLA). As Atkinson (1993) states, “failure to engender enough use of the target language in the classroom is one of the major methodological reasons for poor achievement levels in language learning” (p. 4).

Empty mandates are insufficient to influence teachers in the direction of using more L2. Pearson, Fonseca-Greber and Foell (2006) have called for more attention to the study of FL classroom discourse in teacher training, with the expressed goal of increasing candidates' capacity to teach in the L2. Such training should recognize that the virtue of maintaining L2 as the medium of instruction, in itself, is not just a question of quantity; the quality of classroom use is an equally important consideration, not just for acquisition and interactional competence, but also for encouraging and sustaining student engagement. Consequently, a true appreciation of the quality of FL classroom discourse centers on two core and interrelated dimensions of FL

instruction: 1) literacy in the linguistic architecture of FL classroom discourse and how to optimize it for second language acquisition (SLA) and 2) sensitivity to the socio-affective needs of students within a classroom in which L2 predominates as the linguistic code. The metaphors for these skills are the architect and the counselor, respectively, and within both frames, teachers need to understand the importance of allowing students to use the L1.

## 2.1 Teacher-as-architect: Literacy in the applied linguistics of the FL classroom in the service of SLA

FL teaching candidates should be thoroughly acquainted with the linguistic architecture of the FL classroom, the building blocks of which are constituted by various discourse features that exist in tension, as evidenced in the continuum between message and medium-oriented interaction (Ellis, 1984), classroom and topic language (Macaro, 1997), as well as between spontaneous (context-dependent) and scientific (academic) language (van Lier, 2004; Vygotsky, 1986). From overview to directions for activities, transitions and closure, FL teacher talk is richly imbued with a variety of L2 lexical, morphological and syntactical features that quickly become salient through repeated use, offering input for acquisition. Yet, FL teachers often, for reasons of time-efficiency, give in to the impulse to gloss their L2 utterances in L1 (Duff & Polio, 1990; Üstünel and Seedhouse, 2005). In general, *efficiency* is a dubious principle to invoke in teacher code-switching to L1; it assumes an outdated ‘transmission’ metaphor for language teaching. The efficiency principle also

suggests an excessively linear view of SLA, one which undermines the kind of spontaneous L2 use that students may come up with. An alternative to self-translation that would be more respectful of students' capacities would involve prompting them to paraphrase or translate teacher utterances.

Teacher talk also has the potential to foster the development of interactional competence. Unfortunately, the linguistic architecture of the FL classroom is undermined by layers upon layers of lexical chaining (Hall, 1995) in the form of drills and other form-focused activities that bear little resemblance to real communication. Ironically, traditional language practice exercises are the only area of FL teacher talk that tends toward L2 (Warford, 2007). Training in FL classroom discourse should press candidates beyond traditional IRE (teacher initiates, student responds, teacher evaluates) scripts, and extend opportunities for students to manage topics. The concept of instructional conversation points toward classroom interaction that is less mechanical and more supportive of "equal turn-taking rights" (Ellis, 2003, p. 182); it has the potential to open up monumental spaces in the linguistic architecture in which learners might engage in the kind of cited (rather than recited) L2 use that should prepare them for real-life L2 interaction.

An instructional conversational perspective on the FL classroom is constructed upon a view of instruction as mediated, rather than simply transmitted. Research in conversation analysis (CA) has uncovered the smallest unit of mediational processes in classroom discourse, the repair sequence. Repair, in applied linguistics, refers to a way to "resolve trouble in speaking, hearing, or understanding" (Liebscher and Dailey-O'Cain, 2003, pp. 375). According to Liebscher and Dailey-O'Cain (2003), repair in FL instructional settings is more often focused on negotiation of form, and

usually involves some form of code switch to L1 by teachers and learners (Liebscher and Dailey-O'Cain, 2005). With regard to student code choice, it is by now well-established in SCT (Sociocultural theory) that L1 represents an essential semiotic tool that learners employ in engaging L2 learning tasks (Antón, 1999; Brooks & Donato, 1994), so that exception must be allowed; it is perhaps the only clearly principled justification for L1 in the FL classroom; however, I strongly disagree with the prevailing assumption that the same latitude should be extended to teachers.

Before I explain my reasons, it is important to introduce two key SCT concepts into the discussion: the zone of proximal development (ZPD) (Vygotsky, 1986) and dynamic assessment (DA) (Poehner & Lantolf, 2005). One of the central points of a Vygotskian view of language development is the virtue of offering 'just enough' assistance to the learner to lead them from an actual to a proximal level of development, a quality of mediation that is both dynamic and emergent. DA offers a useful framework for navigating repair sequences within students' ever-changing zones of proximal development. Unlike traditional assessment methods, DA blends teaching and testing in a way that allows the teacher to tune in with more precision to the potential for development. There are essentially two varieties: interventionist and interactionist DA. While the former involves more formal tools like pre-/post-testing, interactionist DA has the benefit of most closely connecting instruction and developmental processes through strategic teacher-student dialogue.

To return to the discussion of the language code of instruction, teacher abandonment of L2 during repair sequences also abandons the principle of 'just enough' assistance, particularly in the case of cousin languages, which are replete with cognates, and undermines the opportunity to establish the

floor of learners' emergent capacities to interpret and negotiate meaning in the L2; more importantly, teacher use of L1 in repair sequences exacerbates learners' dependence on L1 and retards the development of the L2 as a semiotic tool. While some may argue that the latter is unattainable, there is evidence that use of L2 in private verbal speech related to L2 problem-solving tasks increases at more advanced levels of proficiency (Centeno-Cortez, 2004). There seems to be a consensus that teacher talk in L2 fosters acquisition and interactional competence. While there is a place for student use of L1 in language development, particularly in the case of repair sequences, unchecked teacher use of the mother tongue undermines the integrity of the linguistic architecture of the FL classroom; it is akin to spackling over a cracked beam. In addition to benefiting acquisition and interactional competence, teacher use of the L2 through repair sequences also benefits rapport by offering empathic use of the L2, a point that will be extended in the following section.

## **2.2 Teacher-as-counselor: Humanizing engagement in classroom use of L2**

A foundation in ways of optimizing FL classroom discourse for acquisition and interactional competence is complemented by sensitivity to the socio-affective quality of instruction in which L2 predominates from the students' perspective, an orientation that borrows from counseling psychology. Teaching in L2 is no virtue if it does not recruit and sustain student engagement, a skill that benefits from the interweaving of several theoretical frameworks under the umbrella of Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000), a paradigm in social psychology that points to a way to teach in the L2 that addresses a quality of humaneness. SDT postulates that intrinsic motivation is sustained

to the extent that three needs are met: autonomy, competency and relatedness. With regard to autonomy support, Levine's (2003) study suggests a picture of learners ready for instruction in L2 and over-anxious instructors holding them back. DA and instructional conversation provide the perfect medium for instruction that adequately honors students' emergent capacities. Competency, which is mediated by structure, addresses the managerial concerns new teachers express about teaching in the L2. Knop (2009) has presented tools and techniques for preparing students for learning the L2 through the L2, including language ladders and writing lesson plans on the board, techniques that fit nicely with interventionist DA.

With regard to relatedness, the third intrinsic motivational need, iconic, responsive teacher use of L2 has implications not only for sustaining intrinsic motivation in the classroom, it resonates with an essential and often overlooked affective-volitional dimension of establishing the ZPD (Vygotsky, 1986), and it most likely predicts students' future intention to interact with L2 speakers. An emergent ecological-semiotic view of SLA (van Lier, 2004) suggests that teaching in the L2 is at odds with the stages of developing sign systems in L2. It is difficult to argue against the point that learners bring a primal emotional and sensorial bond to their mother tongue; however, to disregard the possibility of L2 firstness undermines opportunities for pedagogical innovation and deeper engagement of students in L2 development. Again, students should feel free to use L1; coercing L2 only erodes the authentication process and the virtue of 'unconditional positive regard', which is the heart of Rogers' (1951) humanistic view of the therapeutic relationship.

In addition to intrinsic motivation and an iconic quality of L2 instruction, positive student engagement also must address issues of authenticity. In SDT

research, authenticity has been found to benefit both autonomy and relatedness needs (Deci, 1995). With regard to authenticity in FL teaching and learning, there is a tendency to perceive authentic L2 use as at odds with the authenticity of FL classroom relationships. Atkinson (1993) describes authentic L2 teaching as a 'real-life' quality of classroom L2 use, as well as tool and task selection. While some researchers (i.e. Cook, 2001; Macaro, 2001) dismiss the pursuit of this quasi-virtual L2 world in the classroom, others affirm the authenticity movement's positive impact on student engagement (Atkinson, 1993; Chambers, 1992; MacDonald, 1993; Turnbull, 2001) and sociolinguistic competence (Polio & Duff, 1994).

In applying the authenticity principle to participation in FL instruction, teachers continue to reserve L1 for authentic communication related to morale-building or empathizing with students (Polio and Duff, 1994). Edstrom (2006), in analyzing her use of English to empathize with a struggling Spanish student, reported that L1 "was the most 'real' for all of us" (p. 286), a sentiment that illustrates why Cook (2001) referred to (near-)

L2 exclusivity as a 'straightjacket' (p. 410) and argued that open use of L1 enhances, rather than undermines authenticity in the FL classroom, a position echoed by van Lier (1995). If we apply the Bakhtinian (1981) notion of heteroglossia, the corollary assumption, that L1 is more 'genuine', is not a given. Today's classrooms are increasingly diverse and multilingual, not just in terms of students' L1s but also within the many intersecting discourses and dialects that they bring into the classroom.

To be sure, more teacher L2 does present a potential challenge to morale maintenance, and, if poorly implemented, it may even alienate students (Chambers, 1992); however, unqualified use of L1 out of empathy for students presents a dangerous precedent. Polio and Duff (1994), in response to extensive teacher use of L1 for empathizing with students warned: "While this may have positive affective consequences, it nonetheless prevents students from receiving input they might be exposed to in 'real life' social situations outside the classroom and reinforces the notion that English, not the FL, is the language for genuine communication" (p. 322).



Alexander Calder, *Tree* (Fondation Beyeler, Riehen bei Basel).

An alternative to the dualistic portrait of authenticity lies in Van Lier's (1996) notion of authentication. The concept is too complex to fully discuss here, but the central idea is a process view of authenticity – that it is not so much about the quality of the content but rather how it is explored by teachers and students that determines the true genuineness of learning experiences. With careful planning, it is not hard to imagine engaging ways of personally involving students in the exploration of authentic content within the constraints of their limited proficiency in the L2. For example, borrowing from whole language techniques, the teacher could collect student reactions and write down their L2 equivalents on the board. At the end of the day, students are not going to feel at home in the L2 if the teacher does not model the same. As a non-native speaker of Spanish, if I feel 'fakey' in directing class through the L2, how can I expect open and genuine use of L2 from my students?

### 3 Conclusion: Mixing the metaphors

For a profession ruled by the managerial rhetoric of efficiency, quality integration of the L2 as the normal means of instruction requires new professional metaphors: FL teachers as architects of acquisition and sensitive counselors. While the former focuses on questions of achievement in L2 study and the latter on questions of sustaining student engagement, the exercise of one also benefits the other. Mixing the metaphors, one could imagine a way of FL teaching modeled after client-centered architecture and counseling by design. In this dance of structure and spontaneity, the folklinguistic theory often employed in the training of therapists, 'Sometimes what you give is not necessarily what they get', gives us pause to re-examine our own assumptions about classroom

code-switching and reminds us that it is ultimately the learner who decides what counts as quality in FL teacher discourse.

### References

- Antón, M. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 303-318.
- Atkinson, D. (1993). Teaching in the target language: Problems in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, 8, 2-5.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Brooks, F., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Centeno-Cortez, Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 7-35
- Chambers, G. (1992). Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, 6, 66-67.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74, 154-166.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 275-292.
- Ellis, E. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, E. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hall, J. K. (1995). "Aw, man where you goin'?: Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 37-62.
- Knop, C K. (2009). Increasing use of the target language in classroom interaction. Retrieved on 1/10/09 from [http://www.oomroom.ca/resources/knop\\_article.PDF](http://www.oomroom.ca/resources/knop_article.PDF)
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about TL use, first language use, and anxiety. *Modern Language Journal*, 87, 343-364.
- Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2003). Conversational repair as a role-defining

- mechanism in classroom interaction. *Modern Language Journal*, 87, 375-390.
- Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 89, 234-247.
- van Lier, L. (1995). The use of the L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers: Norwell, MA.
- Macaro, E. (1995). Target language use in Italy. *Language Learning Journal*, 11, 52-54.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' code switching in FL classrooms: Theories and decision-making. *Modern Language Journal*, 85, 531-548.
- MacDonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, UK: Mary Glasgow.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative Language Teaching in practice*. CILT (1988)
- Pearson, L., Fonseca-Greber, B., & Foell, K. (2006). Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *Foreign Language Annals*, 39, 507-519.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, 233-265.
- Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university FL classrooms. *Modern Language Journal*, 78, 313-326.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 125, 302-325.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (2nd Ed.). Cambridge: MIT Press.
- Warford, M. K. (2007). Teaching in the target language: New findings. *NECTFL (North-east Conference on the Teaching of Foreign Languages) Review*, 60, 50-67.

### Mark K. Warford

is Associate Professor of Spanish and Foreign Language Education at Buffalo State College. His main research interests include language teacher development, as well as critical and Vygotskian approaches to applied linguistics.

**Foreign language teacher talk survey (Warford & Rose, 2007)**

This survey assesses your overall approach to using English (L1) vs. the target language (L2) in various aspects of language teaching. It should take about 10 minutes to complete. Explanations of categories indicated with an asterisk (\*) are provided on the following page.

Category of foreign language teacher talk	0% in L2 ( <u>always</u> L1)	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100% in L2 ( <u>never</u> L1)
<b>Procedural (discourse related to the ‘nuts and bolts’ of running the class)</b>											
1. Calling roll / Taking attendance											
2. General announcements											
3. Attention signal (“Listen up!” / 3 2 1 countdown)											
4. Preparation check (“Everyone ready?”)											
5. Giving directions for a class activity											
6. Time check (“You have three more minutes.”)											
7. Explaining work for outside of class (homework, projects, exam study)											
8. Calling on students											
9. Courtesy markers (i.e. gracias)											
10. Warm-ups (i.e. date, weather, time, review questions)											
11. Anticipatory set (generating prior knowledge of lesson topic)											
12. Overview of lesson (agenda for lesson, goals for the day)											
13. Transitions (“Now that we’ve read the story, let’s go to p....”)											
<b>Instructional (discourse related to lesson content)</b>											
14. Introducing vocabulary											
15. Reviewing vocabulary											
16. Modeling (miming/acting out use of a grammar feature, vocab.)											
17. Extension scenarios/Providing examples											
18. Grammar instruction											
19. Culture instruction											
20. Book exercises/worksheets											
21. Choral repetition											
22. Oral practice drills, controlled Q&A (focus on grammar usage)											
23. More open-ended communicative activities (less form-focused)											
24. Interpretive activities (listening, reading, viewing)											
25. Presentational activities: student oral presentation											
26. Presentational activities: student written presentation											
<b>Offering and soliciting feedback (discourse related to individual/class progress, repair sequences)</b>											
27. Praise (IRE: Input, Response, Evaluation of accuracy)*											
28. Praising and repeating correct answer (IRE)*											
29. Explicit correction (IRE: “I <b>get</b> it; there’s no s on the end of get.”)*											
30. Implicit correction: Prompting self-correction (IRE: i.e. “you <b>getS</b> it?”)*											
31. Answer to student question.											
32. Individual feedback on performance, progress											
33. Paired/Small group feedback on performance, progress											
34. Whole class feedback on performance, progress											
35. Check for student comprehension (“Any questions?”)											
36. Closure: (“What did you learn today?”)											

Spontaneous L2 / Instructional conversation (opportunities for acquisition, the development of interactional competency)												
37. Facilitating class discussions												
38. Incidental anecdote												
39. Incidental cultural note(s).												
40. Eliciting more student talk (IRF: “You like to ski? Where?”)*												
41. Spontaneous conversation (beyond form-focused practice)												
42. Expressing sympathy/concern												
43. Expressing humor												
44. Q. / comment related to a student interest (big game, sticker, etc.)												

**Management / Discipline (related to the promotion of ‘engaged’ and discouragement of disruptive/disengaged behavior)**

45. Encouraging on-task behavior												
46. Discouraging off-task behavior												
47. Reminder of rules												
48. Overall estimation of use of L1 vs. L2 in the classroom												

49. Below, please provide any information that might clarify your approach to using the first vs. the second language with your students.

---



---



---



---



---



---

50. Is there a category this survey has overlooked? If so, please indicate below:

---



---

**\*Elaboration on Particular Teacher Talk Categories**

**Teacher feedback:**

**#27-30: IRE / IRF:** The distinction between types of teacher feedback. IRE (teacher initiates, student responds, teacher evaluates) is a common sequence in which teachers are mainly looking at the accuracy of the student response with regard to a particular grammar point. In an IRF sequence (teacher Initiates, student responds, teacher follows up), the teacher actually focuses on the students’ message, rather than linguistic accuracy.

IRE:

T: Paul, ¿cuántos años tiene Juan?

S: Juan tiene 5 años.

T: Sí, Juan tiene 5 años. Bueno.

IRF:

T: Lucía, ¿juegas al fútbol?

S: Sí.

T: ¿Dónde?

**#30. Prompting student for correction:** Teacher leads student to correct answer by pausing at a certain point in the sentence or by raising voice intonation around the point of error.

**Secondary acquisition opportunities: Instructional (extending opportunities within the lesson to offer L2 for students to acquire)**

**#40. Teacher follow-up / to elicit more student talk:** IRF / teacher asks a follow-up question or makes a comment that provides increased opportunity to hear the language and that encourages student to continue.

**Foreign language teacher talk inventory (Rose & Warford, 2007)**

This form may be used in conjunction with a scripted/videotaped lesson. It is designed to complement the teacher talk survey as a tool for reflection on use of L1 vs. L2; it is not designed for supervision purposes. (see Teacher Talk categories for reference).

Category of foreign language teacher talk	Check here each time observed in L1	Check here each time observed in L2	Comments (May address motive, specific wording, if L1 is combined with L2, etc.)
<b>Procedural (discourse related to the ‘nuts and bolts’ of running the class)</b>			
1. Calling roll / Taking attendance			
2. General announcements			
3. Attention signal (“Listen up!” / 3 2 1 countdown)			
4. Preparation check (“Everyone ready?”)			
5. Giving directions for a class activity			
6. Time check (“You have three more minutes.”)			
7. Explaining work for outside of class (homework, projects, study)			
8. Calling on students			
9. Courtesy markers (i.e. gracias)			
10. Warm-ups (i.e. date, weather, time, review questions)			
11. Anticipatory set (generating prior knowledge of lesson topic)			
12. Overview of lesson (agenda for lesson, goals for the day)			
13. Transitions (“Now that we’ve read the story, let’s go to p....”)			
<b>Instructional (discourse related to lesson content)</b>			
14. Introducing vocabulary			
15. Reviewing vocabulary			
16. Modeling (miming/acting out use of grammar feature, vocab.)			
17. Extension scenarios/Providing examples			
18. Grammar instruction			
19. Culture instruction			
20. Book exercises/worksheets			
21. Choral repetition			
22. Oral practice drills, controlled Q&A (focus on grammar usage)			
23. Open-ended communicative activities (less form-focused)			
24. Interpretive activities (listening, reading, viewing)			
25. Presentational activities: student oral presentation			
26. Presentational activities: student written presentation			
<b>Offering and soliciting feedback (discourse related to individual/class progress, repair sequences)</b>			
27. Praise (IRE: Input, Response, Evaluation of accuracy)*			
28. Praising and repeating correct answer (IRE)*			
29. Explicit correction (IRE: “I get it; there’s no s on the end”)*			
30. Implicit, prompted self-correction (IRE: “you get <i>S</i> it?”)*			
31. Answer to student question.			
32. Individual feedback on performance, progress			
33. Paired/Small group feedback on performance, progress			
34. Whole class feedback on performance, progress			
35. Check for student comprehension (“Any questions?”)			
36. Closure (“What did you learn today?”)			
<b>Spontaneous L2 / Instructional conversation (opportunities for acquisition, the development of interactional competency)</b>			
37. Facilitating class discussions			
38. Incidental anecdote			
39. Incidental cultural note(s).			
40. Eliciting more student talk (IRF: “You like to ski? Where?”)*			
41. Spontaneous conversation (beyond form-focused practice)			
42. Expressing sympathy/concern			
43. Expressing humor			
44. Q. / comment related to a student interest (big game, etc.)			
<b>Management / Discipline (related to the promotion of ‘engaged’ and discouragement of disruptive/disengaged behavior)</b>			
45. Encouraging on-task behavior			
46. Discouraging off-task behavior			
47. Reminder of rules			

Notes about quantity and quality of L1 vs. L2: \_\_\_\_\_

Giovanni Mascetti  
Locarno

# L'uso della lingua 2 nel lavoro in classe

Incontro con gli esperti di L2 delle scuole medie ticinesi

*Il tema dell'uso della lingua 2 in aula è concretamente legato alla realtà dell'insegnamento sul terreno. Tra le discrepanze puntualmente rilevabili tra le intenzioni lodevoli espresse dagli autori dei piani di studio e la scuola reale, questo tema è quasi assimilabile ad un tabù, in quanto tocca direttamente la professionalità degli insegnanti, non sempre disposti ad affrontare un discorso critico sulla propria competenza linguistica. Non poche analisi hanno constatato una relativa inefficacia dell'insegnamento delle lingue in ogni situazione ed in ogni ordine di scuola, e questo aspetto, cioè l'uso sistematico ed efficace della lingua 2 come strumento di comunicazione, è uno di quelli che più direttamente possono influire sulla qualità dell'imparare. In Ticino, la figura che fa da cerniera tra il contratto educativo*

*proposto dai piani di studio e la sua trasposizione concreta sul terreno è quella dell'esperto di lingue. In un quadro scolastico complesso, l'esperto di lingue affianca, sostiene, incoraggia gli insegnanti nella loro pratica quotidiana ed è quindi in grado di valutarne la preparazione linguistica e professionale e il grado di raggiungimento degli obiettivi proposti dai programmi scolastici. La redazione di *Babylonia* (Giovanni Mascetti e Gé Stoks, coordinatori del numero) ha incontrato tre esperti: la prof.ssa Maruska Mariotta, per tanti anni esperta di tedesco, il prof. Sergio Bobbià, esperto di inglese, e Béatrice Leonforte, esperta di francese; l'incontro ha permesso un ricco scambio di vedute sul tema e sui problemi legati all'uso della lingua 2 in aula. Ne riportiamo qui la sintesi.*

Il piano di formazione della scuola media prevede esplicitamente l'apprendimento della lingua come strumento di comunicazione. Uno dei compiti non di minore importanza del docente è dunque favorire il passaggio graduale all'uso della lingua 2 come lingua di comunicazione con i suoi allievi in classe. Tuttavia questa prospettiva, già acquisita da tempo in didattica delle lingue, non è ancora del tutto passata nella pratica. La lingua viene ancora troppo considerata innanzitutto un "oggetto di studio". Durante le visite degli esperti nelle classi, la L2 viene praticamente sempre utilizzata in classe, ma in alcuni casi ci si rende ben conto che gli allievi non capiscono, o che reagiscono sorpresi, che sono poco abituati all'uso della L2. In parte questo può dipendere anche dal fatto che alcuni insegnanti non padroneggiano abbastanza bene la lingua. Vi sono differenze, certo comprensibili, nella competenza linguistica degli insegnanti: se l'uso naturale di una

comunicazione in lingua 2 con gli allievi è più facile in francese, dove le competenze sono di solito più ampie e, forse, in inglese, questo è più difficile in tedesco. Negli ultimi anni si è comunque notata un'evoluzione positiva: la generazione dei docenti più giovani, grazie anche all'ASP, è mediamente più pronta ad usare la lingua 2 in classe.

### **Non solo competenza linguistica**

Va detto che la competenza linguistica dell'insegnante, pur così importante, non è automaticamente una garanzia che si sappia comunicare con gli allievi in modo adeguato. La comunicazione in classe va pazientemente costruita, richiede capacità di adattare il linguaggio, l'uso di strategie efficaci e di supporti adatti – immagini, gestualità, parafrasi, ricorso a procedimenti anaforici, ecc. A volte, malgrado la presenza di buone competenze

linguistiche, mancano capacità di questo tipo. Perfino degli insegnanti di madrelingua in certi casi mancano di strategie adeguate per la comunicazione, e – paradossalmente – finiscono per ricorrere troppo all'italiano. Quando i docenti sanno usare con coerenza e in modo adeguato la lingua 2, gli allievi sono stimolati e sono più attenti, l'apprendimento si fa più interessante. L'allievo infatti vuole essere coinvolto attivamente; se non c'è coinvolgimento, la capacità di attenzione continua è ridottissima. Insomma, si tratta di creare un'empatia anche in lingua 2. Il ritmo di parola dell'insegnante non deve essere troppo veloce, e i suoi interventi non devono prolungarsi troppo, per lasciare il più possibile la parola agli allievi. L'apprendimento della lingua è favorito anche da una sua percezione "fisica": si deve sentire "nella bocca".

Dal punto di vista degli allievi, a volte le loro attese sono eccessivamente legate ad una conferma della corret-

tezza dell'espressione orale, ciò che rende meno buona la comunicazione e impedisce di sviluppare una vera interazione. E' invece fondamentale che imparino a distinguere le diverse modalità della comunicazione, riconoscendo le interazioni in lingua 2 da quelle che possono anche avvenire in lingua 1: la riflessione metalinguistica e l'analisi di fenomeni grammaticali, i commenti sul funzionamento di un'attività possono essere più efficaci se fatti in lingua 1. Importante pure la distinzione tra tipi diversi di scambio linguistico: utilissime le esperienze di lavoro di gruppo, a due, a tre, durante le quali la correzione è gestita non solo dal docente, ma anche dai "pari".

Spesso in classe (il fenomeno varia a seconda delle regioni ticinesi, è più rilevante per il tedesco nel Locarnese) sono presenti allievi che parlano la lingua che si sta studiando. Questi allievi diventano una risorsa preziosa, perché possono rappresentare un buon modello per i compagni e collaborare in modo competente allo svolgimento delle attività di comunicazione. Non sempre però il docente trova le strategie necessarie per "sfruttare" queste risorse. Altre volte è l'allievo di madrelingua che fatica a mettersi in questa posizione rispetto ai propri compagni.

Si è constatato che a volte il docente trascurava di parlare la lingua 2 per la preoccupazione di non "perdere tempo". In realtà, l'effetto dell'uso della L2 in classe non è misurabile se non a lungo termine. Quindi, a lungo termine, non sarebbe certamente una perdita di tempo.

### **Un uso efficace della lingua 2**

La possibilità di usare efficacemente la lingua 2 dipende anche dalla programmazione dettagliata delle attività. Una buona preparazione, che suddivida le diverse fasi (preparazione – lavoro sul testo – attività mirate durante e dopo il momento centrale) deve prevedere

in modo dettagliato anche le consegne da usare in lingua 2. Di fatto, nella pratica quotidiana, si riscontrano non poche difficoltà a mantenere questo impegno nella preparazione.

Il materiale didattico, se orientato sulla comunicazione e propone un ricco ventaglio di attività orali motivanti può stimolare gli insegnanti ad un uso efficace della lingua 2 durante le lezioni. È un'esperienza che si può notare ad esempio nell'insegnamento del francese: con il nuovo metodo (Alex&Zoé) attualmente in uso nelle SE e nelle SM (nel quadro di una interessante, e nuova, esperienza di continuità) gli insegnanti sono naturalmente più inclini ad utilizzare la L2.

L'uso della lingua 2 dev'essere orientato più al saper comunicare/fare che al sapere: si tratta di una coerenza "informazionale", non soltanto comunicativa. Modelli di insegnamento del tipo TBL (*Task based learning*) o esperienze di lavoro per progetti favoriscono l'uso reale della lingua 2. In questo senso, anche piccole esperienze di insegnamento immersivo, che comportano attività mirate ad un risultato concreto, in cui la lingua diventa a tutti gli effetti strumento di lavoro e di apprendimento più che semplice oggetto di studio, sono molto interessanti e produttive. Invece, orientando troppo spesso il lavoro in classe sulle "conoscenze" e sul controllo linguistico-grammaticale, c'è il rischio di un "effetto retroattivo" (*backwash effect*), che dà agli allievi il messaggio che, al di là delle affermazioni programmatiche, in realtà si punta molto di più sulle conoscenze che non sulle competenze comunicative.

### **Un dialogo costruttivo con gli insegnanti**

Nella nostra realtà scolastica, spesso i docenti sono sotto pressione, devono fare troppo, andando al limite delle proprie possibilità, ed è davvero difficile mantenere il livello qualitativo del

proprio lavoro. Per questo, da parte degli esperti, si cerca di aiutarli in diversi modi. Per quanto riguarda la lingua 2, si tratta di incoraggiarli ad adeguare e diversificare la loro comunicazione, mediante il ricorso ad immagini, esempi, parafrasi, supporti tecnici. Nei rapporti con loro, è da privilegiare la critica costruttiva, chiedendo loro ad esempio di indicare quale aspetto del loro insegnamento desiderano venga osservato durante la lezione. Questo dà la possibilità poi di uno sguardo più condiviso sui diversi aspetti, tra i quali anche quello della lingua, che va a toccare indubbiamente un punto sensibile. Parlare dell'uso della lingua 2, se non è un tabù, è comunque un argomento che alcuni rifiutano di affrontare, come se quello che si dice in classe non fosse una vera lingua da insegnare. È vero: la competenza linguistica dell'insegnante è tutt'altro che un fatto scontato. Insegnare una lingua implica una disponibilità continua all'autoformazione, come pure un'apertura, una passione *lifelong* per questa lingua e per questa cultura. Le occasioni di formazione e di scambio vengono troppo poco favorite durante la carriera. Nei casi limite, che si possono verificare, in cui la percezione della propria competenza linguistica divenga un problema per lo stesso insegnante, sarebbe estremamente utile – anche per prevenire ulteriori difficoltà (che potrebbero giungere in casi estremi fino al "burnout") – incoraggiare esperienze di scambio tra colleghi nell'ambito di una stessa scuola, come pure esperienze di scambio extra muros: non solo tra le classi ma anche tra docenti, tra le diverse regioni linguistiche svizzere, analogamente a quanto avviene in diversi cantoni con gli *stages* linguistici nella formazione degli insegnanti elementari.

### **Giovanni Mascetti**

è insegnante di francese e formatore per la didattica del francese presso l'ASP di Locarno. E' membro della redazione di *Babylonia*.

Liliana Benecchi  
Lugano

## Alla scoperta della nuova lingua

### Una sfida per l'insegnante e per l'allievo

*Die Autorin dieses Beitrags hat sich in ihrer Diplomarbeit an der pädagogischen Hochschule in Locarno mit der Frage nach der Optimierung der L2-Verwendung im Fremdsprachenunterricht befasst. Sie stellt einige interessante Ergebnisse ihrer während des Referendariats in einer DaF-Klasse der Scuola Media durchgeführten und daher nicht besonders breit angelegten Aktionsforschung vor. Ausgehend von der auf unterrichtstheoretischer Ebene und in Lehrplänen und Lehrerausbildung hervorgehobenen Relevanz der L2-Verwendung im Unterricht, wodurch den Schülern der Spracherwerb erleichtert werden soll, beleuchtet der Artikel auch die dabei auftretenden Schwierigkeiten. In der alltäglichen Praxis ist es für die Lehrperson oft nicht einfach, die Kommunikation in der L2 aufrechtzuerhalten. Es werden Möglichkeiten vorgestellt, die Kommunikation in der L2 anhand von kommunikativen Strategien für Lehrende und Lernende erfolgreich zu gestalten und dabei zwei besonders relevante Aspekte der Sprachdidaktik - Grammatik und Lexik - zu berücksichtigen. Der Artikel unterstreicht den Wert der Zielsprachenverwendung im Unterricht, hebt aber auch hervor, dass sich der Rückgriff auf die Muttersprache in besonderen Situationen als positiv erweisen kann.*

Ai fini di un insegnamento/apprendimento efficace di una nuova lingua appare particolarmente determinante l'approccio iniziale che viene instaurato dall'insegnante nei confronti dell'allievo e della materia. Il doversi confrontare subito con la nuova lingua può forse creare un attimo di sorpresa che lascia però ben presto spazio alla curiosità e voglia di comprendere, quindi di intuire il significato basandosi sulle proprie aspettative ed esperienze personali. Gli allievi si rendono conto che la nuova lingua permette loro di comunicare con successo da subito e si sentono stimolati ad usare la L2. Questo contribuisce a creare un clima decisamente favorevole all'apprendimento.

#### Il contesto teorico e istituzionale

Come sostiene Seedhouse (2008: 23), l'insegnamento di una L2 si contraddistingue infatti per il fatto che la lingua assume una duplice funzione, quella di essere veicolo e nel contempo oggetto dell'insegnamento. Mentre siamo perfettamente in chiaro in merito alla lingua oggetto dell'insegnamento, è utile riflettere sul veicolo ovvero sulla lingua usata per favorire il raggiungimento di tale obiettivo: la L1 o la L2? In passato si sono alternate posizioni contrastanti al riguardo, a seconda dei diversi approcci, che assegnavano per lo più un posto centrale all'apprendimento del lessico e della grammatica. È con l'avvento del comunicativo, e più particolarmente con l'approccio basato sui compiti (Task based learning), che l'accento è stato posto sull'uso della lingua legata a dei saper fare, coinvolgendo gli allievi in situazioni di comunicazione reale, in cui prevale il raggiungimento dello scopo comunicativo a scapito dell'accuratezza formale.

L'esposizione alla lingua e l'input comprensibile (Harmer, 2001) sono premesse riconosciute come indispensabili per un apprendimento efficace della L2; tuttavia, come sottolinea Turnbull (2006: 612), "un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable". I sostenitori dell'approccio socio-costruttivista considerano la L1 come un valido strumento per facilitare i processi socio-cognitivi nell'apprendimento delle lingue. L'allievo più debole, con l'aiuto dell'insegnante o di un compagno più esperto, ed in una modalità di lavoro collaborativa è in grado di risolvere un compito in modo più efficace dal punto di vista dell'apprendimento, se viene usata anche la L1.

Questa breve panoramica teorica ci aiuta a comprendere meglio quanto sia ampio lo spazio di manovra a nostra disposizione nella scelta di usare la L2 in aula. Se prendiamo tuttavia in considerazione la scuola media ticinese, abbiamo delle chiare indicazioni sull'approccio da seguire nel Piano di formazione della scuola media. L'obiettivo della nuova scelta di politica formativa per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue prevede di "fornire una conoscenza che non resti inefficace, per così dire inerte, di fronte alle prove della realtà". Infatti "l'obiettivo principale della scuola dell'obbligo è lo sviluppo delle competenze strategiche che permettono all'allievo di costruire progressivamente il suo plurilinguismo." Il Piano di formazione si basa sul Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, che ha determinato una svolta fondamentale nell'apprendimento/insegnamento delle lingue, proprio perché pone l'accento sull'importanza della lingua "in azione", il "saper fare" utilizzando una o più lingue, diverse dalla lingua materna. Il

Piano a questo proposito sottolinea ‘la necessità che l’insegnante si esprima sin dall’inizio nella lingua insegnata, riservando l’italiano a momenti e ad esigenze particolari, e praticando in modo rigoroso e sistematico la cosiddetta “langue de classe”.

### **La realtà sul terreno della pratica**

Al di là degli aspetti teorici e della nuova politica formativa, non possiamo non confrontarci con la realtà dell’insegnamento: ogni insegnante ha un proprio vissuto, fatto di esperienze personali, formative e professionali. Modificare le convinzioni che influenzano le proprie scelte e quindi le abitudini non è un fatto scontato. Di conseguenza può succedere che ogni anno gli allievi si trovino confrontati a pratiche di insegnamento diverse ed anche opposte, ciò che crea un certo disorientamento e che comporta necessariamente un periodo di riadattamento a scapito dell’apprendimento. In effetti ho provato personalmente in classi di 3a e 4a attitudinali quanto sia difficile tener fede alla propria convinzione di usare la L2 in modo preponderante nei confronti di classi abituate diversamente. Il cammino per farsi “accettare” è piuttosto faticoso. Dopo una prima fase di resistenza e disorientamento ho comunque avuto delle attestazioni di apprezzamento, quasi di rimpianto, per non aver avuto modo di confrontarsi prima in modo più coinvolgente e intenso con la lingua. Devo tuttavia anche dire che alcuni allievi, in particolare quelli più distratti e meno impegnati oppure con difficoltà più marcate, preferiscono da un lato per comodità e dall’altro per insicurezza non dover affrontare questa sfida. Sappiamo inoltre quanto sia fondamentale per gli allievi la coerenza nel comportamento dell’insegnante: se l’insegnante stesso non rispetta il principio di usare la L2 in modo preponderante, come può pretendere che lo facciano gli allievi? Infatti dalla ricerca di Hermans-Nymark (2006:209) condotta in una scuola

secondaria olandese risulta che “the students’ use of the target language, or lack thereof, came as a response to the manner in which the teachers used the FL”. Non è neanche da trascurare il fatto che per l’insegnante stesso, non madrelingua, parlare e soprattutto interagire in L2 è estremamente utile, in quanto gli consente di praticare quotidianamente la lingua, di non perdere la *fluency* col tempo e quindi di non perdere il contatto reale con la lingua. Nel contempo l’insegnante è inevitabilmente chiamato ad operare un certo autocontrollo su quanto dice, quantitativamente e qualitativamente, da un lato semplificando, dall’altro limitando il proprio intervento a favore di un’interazione maggiore con gli allievi, a volte anche solo per verificare la comprensione. Gli allievi si sentono più coinvolti e sollecitati all’ascolto, alla scoperta di quanto è stato detto e ad intuire il significato e tendono a lasciarsi catturare dalla lingua. A questo punto si può innescare un automatismo, per cui l’allievo cerca di mantenere la comunicazione nella stessa lingua, chiedendo eventualmente aiuto all’insegnante. Una soddisfazione sia per l’allievo che per l’insegnante.

### **Motivazioni di una ricerca**

Il mio lavoro di diploma per il conseguimento dell’abilitazione all’insegnamento del tedesco e dell’inglese nelle scuole medie, verteva proprio su come massimizzare l’uso della L2 in aula in modo efficace. Il motivo principale per cui ho scelto di considerare in particolare il tedesco è che la lingua tedesca è considerata una lingua difficile e piuttosto distante per un parlante di lingua italiana. Questa distanza può sicuramente incidere sulla scelta dell’insegnante di usare in modo meno preponderante la L2 e di ricorrere più spesso alla L1. Secondo me, la distanza è comunque relativa e non dovrebbe determinare a priori un utilizzo maggiore della L1 a scapito della L2. Il problema di fondo, come

sostengono Duff e Polio (1994:324), risiede nella mancata attuazione di appropriate strategie di comunicazione da parte dell’insegnante, per cui egli propende per il “code-switching” ogniqualvolta il caso si complica. Affermano infatti che “These teachers may have some sense, then, that using the TL (*Target language*) as much as possible is important: however, they may not have figured out how to do so.” Con tale ricerca-azione<sup>1</sup> ho cercato di verificare se con l’aiuto di strategie appropriate è possibile utilizzare la L2 in aula, anche in casi definiti problematici dalla letteratura. Malgrado i chiari limiti della ricerca (il contesto, la classe, il tempo limitato, ecc.) sono arrivata a conclusioni interessanti che mi hanno aiutata nella programmazione di questo anno scolastico, allorché mi sono trovata, come docente titolare di tedesco, con 8 classi, tra cui 3 classi di seconda media al loro primo impatto con la nuova lingua. Per individuare i casi problematici in cui spesso si ricorre all’uso della L1, in assenza di studi in merito all’uso della L2 in aula nell’ambito della scuola media ticinese o svizzera, mi sono basata su due ricerche particolarmente significative, anche se non recenti e realizzate in una realtà diversa. Duff e Polio, nella loro ricerca del 1990 attuata in ambito universitario in California, sostengono l’importanza della quantità dell’input in L2, senza omettere di rilevare come la qualità dell’input sia altrettanto importante. Il risultato è sorprendente per quanto riguarda l’alta variabilità dei risultati ottenuti: l’uso della L2 oscilla dal 10% al 100%. Nel 1994 gli stessi autori riprendono in parte la loro ricerca per identificare i casi in cui gli insegnanti hanno utilizzato la L1 al posto della L2 ed arrivano a definire 8 categorie funzionali specifiche, definite come problematiche per l’utilizzo della L2. L’indagine mette in luce un aspetto centrale: la non consapevolezza da parte degli insegnanti del loro uso effettivo della L1 nell’insegnamento

della L2, che risulta quindi essere sproporzionato.

### **Piste di lavoro e possibili strategie**

Degli 8 casi cosiddetti critici riscontrati da Polio e Duff (1994: 317)<sup>2</sup> mi soffermo in particolare su due categorie – particolarmente significative nel nostro contesto – in cui io credo sia possibile evitare, o comunque tentare di evitare, l'uso della L1: l'insegnamento della grammatica e l'apprendimento del lessico<sup>3</sup>. Le strategie che ho deciso di prendere in considerazione sono tratte da esperienze personali, ma sono anche state rilevate e ampiamente discusse nelle varie ricerche citate. In questa sede vorrei anche operare una distinzione tra strategie proprie della comunicazione di base e strategie più legate ad un insegnamento o contenuto specifico. Per strategie di base intendo quelle strategie che rendono accessibile – quindi attraente – la nuova lingua, evitando la chiusura nei suoi confronti. Nella comunicazione dell'insegnante, per favorire la comprensione è infatti indispensabile scandire le parole chiaramente e mantenere una velocità adeguata, senza essere innaturale. La lingua deve essere ovviamente adeguata al livello della classe, con un linguaggio inizialmente semplice e ridondante, poi ampliato in seguito, senza fare grossi compromessi di tipo lessicale o grammaticale: p.es. non evitare di usare il "Perfekt", in quanto non ancora svolto, per chiedere se hanno fatto i compiti. La comprensione non dipende dall'aver trattato o meno un argomento grammaticale, bensì dal messaggio in un contesto specifico che è familiare all'allievo (inizio della lezione, conoscenza del docente, i compiti svolti o non svolti, ecc.). A supporto di queste strategie di base possiamo avvalerci dei gesti e della mimica che accompagnano i nostri atti linguistici e rendono più esplicito il messaggio.

Se vogliamo "fare grammatica" senza dover ricorrere alla L1, è indispensa-

bile affrontare il nuovo argomento secondo un approccio induttivo. Partendo da un contesto noto all'allievo ed estrapolando degli esempi, l'allievo può arrivare da solo alla scoperta della regola. Non sono necessarie grandi spiegazioni teoriche, spesso troppo complesse ed astratte, che richiederebbero un inevitabile ricorso alla L1. Una volta scoperta la regola, si possono poi anche introdurre gradualmente dei vocaboli grammaticali specifici nella L2, facili da comprendere e da ricordare in quanto vocaboli internazionali (p.es. Singular, Präsens, Komparativ, ecc.). Un altro punto fondamentale è il legame tra l'argomento grammaticale e la funzione linguistica. Più è stretto tale legame, più sarà grande la motivazione ed efficace l'apprendimento. Per esprimere delle preferenze motivandole è necessario conoscere e sapere utilizzare la congiunzione "weil". La visualizzazione della regola tramite un disegno o uno schema è pure una valida strategia per fissare una regola senza grandi spiegazioni teoriche. L'allievo "fotografa" p.es. la posizione del verbo nella domanda, confronta con la risposta, giunge ad una conclusione e su richiesta da parte dell'insegnante sarà in grado di formulare egli stesso la regola, in modo semplice e comprensibile per tutti, utilizzando anche la L1. Il feedback correttivo è anche un modo utile per puntualizzare un'imprecisione grammaticale, semplicemente ripetendo la frase e sottolineando la differenza (p.es. per l'inversione verbo-soggetto: "Am Nachmittag **gehe ich** spazieren."). Si fa un richiamo alla regola, senza necessariamente renderla esplicita. Questa non esplicitazione della regola è anche particolarmente utile allo stadio iniziale dell'apprendimento della L2, allorché è opportuno mettere l'accento sulla comunicazione e non appesantire la lezione. Qui è utile proporre espressioni fisse (chunks), frasi idiomatiche da memorizzare ed utilizzare, senza essere necessariamente consapevoli delle

regole chiamate in causa. Ci saranno sicuramente degli allievi, quelli più perspicaci, che richiederanno delle spiegazioni al riguardo, p.es. perché si dice "Wie geht's dir?" e non "Wie geht's du?". In genere preferisco non addentrarmi nella questione, in quanto in questo momento la spiegazione risulterebbe incomprensibile ed inutile ai fini dell'apprendimento e sarebbe una perdita di tempo. La risposta presupporrebbe anche un inevitabile ricorso alla L1.

L'altro caso definito critico riguarda l'introduzione di nuovo lessico o meglio di un nuovo tema. Parallelamente a quanto espresso in merito al *focus on form* sull'approccio induttivo, anche in questo caso deve essere fatta una premessa importante. Il tema che viene affrontato deve essere noto all'allievo, vicino alla sua realtà personale e deve essere riattivato tramite un'introduzione adeguata, p.es. tramite un'attività che circoscriva il contesto, che crei delle aspettative e delle ipotesi su quello che seguirà. Questa sintonizzazione sull'argomento favorisce la comprensione grazie alle prenoscenze o intuizioni basate sulle proprie esperienze. È importante chiarire che spesso non è necessario comprendere ogni parola per comprendere il significato globale. Un'altra possibilità è anche quella di riprendere e ripassare un argomento successivamente per approfondirlo ed ampliarlo. Il contesto, elemento fondamentale per la comprensione, contempla anche l'elemento visivo che accompagna di regola la nuova tematica, p.es. disegni o immagini che sembrano fare da sfondo, ma che in realtà hanno una funzione pienamente didattica, esemplificando la situazione indipendentemente dalla lingua. Vale la pena fare un'ulteriore riflessione in merito alle difficoltà effettive che pone la lingua tedesca per quanto riguarda l'aspetto lessicale. Al livello fonologico il tedesco non presenta notevoli difficoltà per un parlante di lingua madre italiana o per uno che conosce già la lingua italiana, malgrado la presenza

di nuove vocali o combinazioni vocaliche. Inoltre bisogna tenere presente che nel corso dei secoli la lingua tedesca, malgrado l'origine germanica, ha subito vari influssi: da quelli latini (p.es. *Markt, Wein, Fenster*, ecc.), a quelli francesi (p.es. *Preis, Bank, Post*, ecc.) ed infine a quelli inglesi (p.es. *Humor, Beefsteak, Sport, Film, Computer*, ecc.), influssi che facilitano la comprensione della lingua. Quali possono essere le strategie da attuare, se il contesto, le immagini, la mimica ed i gesti non hanno dato i risultati sperati? In genere evito di fare io la traduzione, ma spesso la richiedo, sia per assicurarmi della comprensione, sia per chiarire i dubbi a coloro che necessitano di chiare conferme e che non manifesterebbero mai le proprie insicurezze. E' anche possibile utilizzare una parafrasi o un sinonimo per attivare la comprensione. Da non dimenticare è pure il fatto che spesso all'interno della classe ci sono degli allievi bilingue o addirittura dei madrelingua che possiamo "sfruttare". A volte dobbiamo tuttavia anche frenarli, affinché non anticipino le risposte, impedendo agli altri di riflettere e di giungere al gratificante "Erfolgserlebnis". Spesso l'allievo pone una domanda, p.es. "che cosa significa *Nachmittag*?", senza riflettere sulla parola o su eventuali analogie (p.es. *Mittag = 12.00 Uhr* oppure *Vormittag, Mittag und Nachmittag*). Per questo motivo in genere evito di rispondere alle domande, bensì le riformulo o propongo un ulteriore esempio, per indurre l'allievo a riflettere ed a scoprire da solo il significato (*eliciting*), laddove è possibile ed anche utile. In questo modo è più probabile che rimanga traccia di quanto scoperto grazie al maggior coinvolgimento da parte dell'allievo. E' chiaro che in presenza di vocaboli difficili e non importanti ai fini del nostro obiettivo specifico, come potrebbe essere per es. "Windkraftanlage" che compare nella prima unità di Genial A1, provvedo a fornire subito la risposta, qualora

l'immagine accompagnatoria non sia abbastanza esaustiva. Nel caso di un lavoro di gruppo, in cui p.es. si richiede di abbinare velocemente delle storielle a delle immagini, si potrebbe optare di mettere a disposizione di ogni gruppo il dizionario bilingue. L'aspetto ludico del compito favorisce comunque la riflessione di gruppo in merito al significato piuttosto che una consultazione troppo frequente del dizionario.

### Per un uso ragionevole della L1 e un'ottimizzazione del lavoro in L2

Vorrei concludere con alcune considerazioni che sono scaturite dalla mia ricerca e che seguito a riscontrare nella mia pratica quotidiana. La tendenza a ricorrere alla L1 è maggiore nel momento in cui ci si trova davanti a situazioni problematiche ed imprevedibili, come p.es. nella gestione di una classe con problemi di disciplina o nel caso di una spiegazione grammaticale troppo teorica. Se da un lato ciò è giustificabile, per ottimizzare il tempo o non interrompere il flusso della lezione, dall'altro può denotare una mancata consapevolezza da parte dell'insegnante delle difficoltà di un compito, una certa inesperienza e un uso o scelta non ottimale di una strategia. Secondo me, sono due gli aspetti chiave che determinano il ricorso alla L1 a scapito della L2: uno è quello della L1 per porre rimedio, quindi per compensare una mancanza di vario genere, p.es. una programmazione non ottimale della lezione, l'inesperienza, una misura didattica non appropriata al livello della classe, ecc. L'altro aspetto riguarda il ricorso – che definirei positivo – alla L1, in cui la L1 diventa una risorsa per fare fronte a situazioni eccezionali e imprevedibili, p.es. per chiarire una consegna o un malinteso durante una verifica. Una preparazione approfondita del percorso didattico contribuisce quindi in maniera decisiva a massimizzare l'uso della L2 in aula, in quanto consente di prevedere le difficoltà che potrebbe incontrare l'allievo

e di determinare a priori delle strategie mirate e quindi più efficaci.

### Note

<sup>1</sup> Una "ricerca-azione" è tale quando si svolge direttamente sul terreno dell'insegnamento e implica la presenza del ricercatore e degli attori partecipanti alla sperimentazione. E' "azione" in quanto mira ad una trasformazione della realtà. La ricerca ha un duplice obiettivo: trasformare la realtà e produrre delle conoscenze riguardo a queste trasformazioni. (Hugon & Seibel, 1988)

<sup>2</sup> Per un elenco completo delle 8 categorie, elaborate in un contesto molto diverso dal nostro, rimando alla consultazione del testo.

<sup>3</sup> I due termini, che utilizzerò in varie occasioni, non sono da intendersi in senso tradizionale come metodologia di insegnamento, bensì come elementi necessariamente scomposti ai fini della ricerca, da considerarsi integrati all'interno di una metodologia di tipo comunicativo.

### Bibliografia

- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (2004). *Piano di formazione della scuola media*, Bellinzona: Divisione della scuola media.
- Duff, P.A., Polio, C.G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, third edition, Harlow: Pearson Education Limited, Longman.
- Hermans-Nymark, L. (2006). *English in the EFL Classroom: Why Not?* Classroom discourse patterns and teachers' beliefs, Doctoral dissertation Nijmegen University, <http://webdoc.uibn.ru.nl/mono/h/hermans1englenthe.pdf>.
- Polio, C.G. & Duff, P.A. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78, 313-326.
- Seedhouse, P. (2008). The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Babylonia* 3/2008, 22-24.
- Turnbull, M. (2006). Employons le français en français de base! *La Revue canadienne des langues vivantes*, 62, 4, 611-628.

### Liliana Benecchi

laureata in Lingue (tedesco, inglese) nel 1985, è ora docente di tedesco in una Scuola Media ticinese. Dopo una prima esperienza quinquennale come insegnante di tedesco in una scuola professionale in concomitanza con l'iter universitario, ha intrapreso una lunga carriera commerciale quale Marketing & Sales Manager a livello internazionale.

**Reto Hunkeler**  
**Peter Klee**  
**Wilfrid Kuster**  
**Giuseppe Manno**  
St. Gallen

## Über das «Hochdeutsch» zur Kommunikation in der Fremdsprache?

*Chargé de cours à la HEP de St-Gall pour la didactique des langues étrangères, Peter Klee fait part dans la première partie de l'article de ses expériences en tant qu'enseignant du secondaire I. Il pose aussi la question de savoir pourquoi, malgré les efforts déployés, l'école peine à faire en sorte que la langue étrangère devienne pour les élèves une véritable langue de communication. D'après lui, le procédé qui y conduirait va de pair avec la reconnaissance de l'allemand standard comme langue de communication utilisée quotidiennement de façon naturelle. Dans la seconde partie de l'article, ses collègues de la HEP de St-Gall se livrent à des considérations à propos des thèmes abordés par Peter Klee et présentent à cet effet les projets de recherche de l'Institut de didactique des langues de la HEP de St-Gall en relation avec les questions soulevées.*

*Im ersten Teil des Artikels reflektiert Peter Klee, Dozent an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) für Fremdsprachendidaktik, seine persönlichen Praxiserfahrungen. Im zweiten Teil kommentieren seine Kollegen vom Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG den Aufsatz und zeigen, mit welchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten das Institut einen Beitrag für einen möglichst natürlichen Umgang mit den (Fremd-)Sprachen im Unterricht leistet.*

Meine Studierenden an der Pädagogischen Hochschule kommen oft von ihrem Praktikum zurück und beklagen sich, die Schülerinnen und Schüler in «ihrer» Klasse hätten nur mit Mühe in der Fremdsprache gesprochen. Dies trifft mich jeweils insofern, als ich auf die Förderung der produktiven Kompetenzen in der Ausbildung besonders Wert lege. Ich möchte deshalb in diesem kurzen Artikel für einen etwas ungezwungeneren Umgang mit der Standardsprache Deutsch einerseits und den Fremdsprachen im Unterricht andererseits plädieren. Ich erhebe dabei auch nicht Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, sondern beziehe mich viel mehr auf meine Erfahrungen aus der Schulpraxis auf der Sekundarstufe I.

### **Parallelen zwischen der Benutzung von Standarddeutsch und Fremdsprache?**

Ich habe mich oft gefragt, warum es in der Schule trotz Bemühungen meist nicht gelingt, die Fremdsprache zu einer echten Kommunikationssprache werden zu lassen. Der dazu notwendige Prozess verläuft meines Erachtens

parallel mit der Anerkennung des Standarddeutschen als einer Sprache, die man in der Schule konsequent und mit einer gewissen Natürlichkeit spricht.

Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler scheinen beim Gebrauch von Fremdsprache und Standarddeutsch die gleichen Verhaltensmuster an den Tag zu legen:

- Die eigentliche Stoffvermittlung erfolgt auf «Hochdeutsch».
- Wechselt man von der Inhalts- auf die Beziehungsebene, dann bedient man sich des Schweizerdeutschen, beispielsweise in Klassenstunden oder bei Schwierigkeiten mit der Klasse.
- In Einzelgesprächen wenden sich die meisten Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler auf Schweizerdeutsch.
- In Gruppenarbeiten unterhalten sich die Schülerinnen und Schüler untereinander ebenfalls auf Schweizerdeutsch.

Damit bleibt das Standarddeutsch, das viele Lehrpersonen den Lernenden vermitteln, eine Sprache ohne Emotionen. Viele Erstklässler mit «Fernseherfahrung» sprechen besser Standarddeutsch als manche Lernende der Oberstufe, weil sie noch nicht von der schulischen Abwehrhaltung gegenüber der «fremden» Aussprache des grossen Nachbarn gehemmt werden. Wenn wir wollen, dass die Schülerinnen und Schüler die Fremdsprache als echte Kommunikationssprache akzeptieren, gilt es bereits hier anzusetzen: Die Schule muss zeigen, dass trotz medialer Diglossie das Standarddeutsch mehr ist als eine Schul- bzw. Schriftsprache, sondern ein Mittel, um Neues zu erfahren und

mit anderen Menschen zu kommunizieren. Standarddeutsch ist nicht nur Schriftsprache, sondern ebenso lebendige Umgangssprache.

So können im Unterricht sowohl spannungsgeladene Klassenstunden als auch Einzelgespräche mit den Lernenden ebenso gut in Standarddeutsch gemeistert werden. Das soll keine Absage an das Schweizerdeutsch sein, vielmehr sollen die Dialekte im Sinne einer *Sprachbewusstheit* (*Eveil aux langues, Language awareness*) durchaus auch im Unterricht thematisiert werden.

Auch in Gruppenarbeiten kann man sich auf «Hochdeutsch» unterhalten. In meinem bilingualen Unterricht, bei dem Lernende aus verschiedenen Klassen zusammenkommen, habe ich festgestellt, dass jenen Schülerinnen und Schülern der Wechsel in die Fremdsprache als Unterrichtssprache leichter fällt, die von der Stammklasse daran gewöhnt sind, konsequent die Standardsprache zu verwenden.

Ebenso sind Französisch, Englisch, Italienisch... mehr als nur grammatische Systeme. Es sind lebendige Sprachen, und die Schule ist nichts

anderes als ein Trainingsfeld oder ein Tummelfeld, um sich in deren Gebrauch einzuüben. Wenn es gelingt, den Lernenden zu zeigen, wozu man Standarddeutsch und Fremdsprachen lernt, dann werden sie im Unterricht untereinander Hochdeutsch und mit der Zeit auch Französisch oder Englisch sprechen, wie ich dies mit meinen eigenen Klassen erlebt habe.

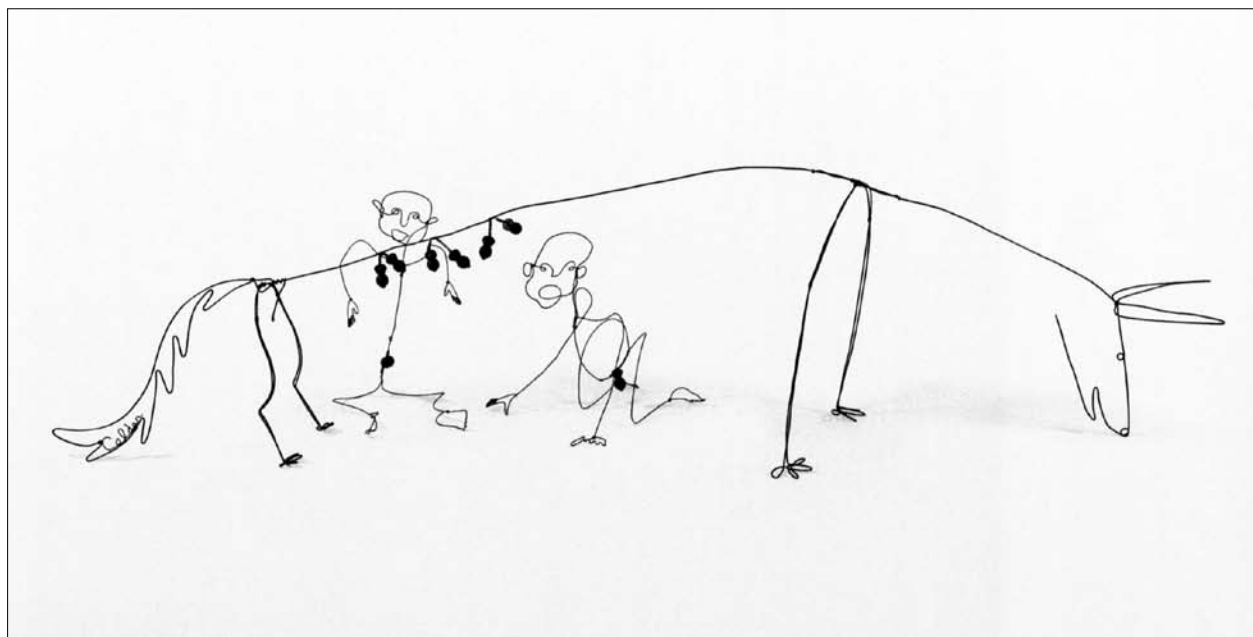
### Unterricht in der Zielsprache

Um die Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht zum Sprechen zu animieren, ist es wichtig, ihnen zu zeigen, dass man mit der Sprache schon von Anfang an etwas inhaltlich Relevantes mitteilen und auch bewirken kann. Dazu gehört in erster Linie das Unterrichten in der Zielsprache: nicht so sehr das Erklären der Grammatik in der Fremdsprache, was mir wenig sinnvoll erscheint, sondern die Nutzung von Kommunikationsanlässen zur Unterrichtssteuerung: Informationen über das Unterrichtsgeschehen, Arbeits- und Handlungsanweisungen, Aufgaben-

stellungen für die folgende Lektion. Ich denke aber auch an die vielen einfachen Gespräche mit einzelnen Lernenden oder Lerngruppen während des Unterrichts: Zusätzliche Erklärungen zu einer Übung, Unterstützung bei Gruppenarbeiten, Hilfestellungen beim selbst geleiteten Lernen.

Die Lehrmittel orientieren sich heute mehr an einer inhaltlichen als an einer grammatisch-formalen Progression. Wir können damit im Fremdsprachenunterricht einbringen, was wir im Erstsprachenunterricht so sehr schätzen: Interessante Texte und Medien, die eine nähere Beschäftigung lohnen; motivierende Themen, welche die Lernenden aus ihrer Reserve holen. Dass die Schülerinnen und Schüler in einem solchen Unterricht beim Sprechen auch an die Grenzen ihrer Ausdrucksfähigkeit stossen, ist natürlich. Da soll es aber auch einmal erlaubt sein, auf Deutsch weiter zu diskutieren, um keine Frustrationen aufkommen zu lassen. In dieser Beziehung unterscheidet sich ein bilingualer Sachfachunterricht wenig von einem inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht.

Sprachen lernt man, indem man sie



Alexander Calder, *Romulus and Remus*.

tatsächlich auch braucht. Gespräche über aktuelle Themen mit der ganzen Klasse erlauben es, einer «authentischen» Situation nahe zu kommen. Wie im Erstsprachenunterricht steht dann nicht die formale Korrektheit einer Aussage im Zentrum, sondern die Aussage selber. Lehrende und Lernende sind Gesprächspartner, man nimmt einander ernst. Aufgabe der Lehrperson ist es nicht, darüber zu wachen, dass keine Fehler gemacht werden, sondern eine sinnvolle Aussage überhaupt entstehen zu lassen. Dazu bedarf es eines Lernklimas, in dem man sich wohl fühlt und in dem Fehler erlaubt sind.

Ein weitgehend auf die Lehrperson zentrierter Unterricht erreicht auf die Dauer allerdings zu wenig, vor allem im Hinblick auf die Sprachproduktion. Wichtig sind deshalb Gesprächsformen, in denen die Lehrperson die Initiative an die Lernenden abgibt: Kurze Gespräche mit einem Partner, in der Gruppe. Die Themen im Lehrmittel können dabei ebenso Ausgangspunkt sein wie die persönlichen Erlebnisse der Jugendlichen: Haustiere, Freizeitbeschäftigungen, Ferienerlebnisse, Fernsehserien, Jugendtreffs, der abendliche Ausgang. Bei diesen Gesprächen ist die persönliche Betroffenheit der Lernenden Triebfeder zum Sprechen. Es lohnt sich sogar, vor dem Gespräch nach fehlenden Wörtern zu fragen, denn gerade der persönliche Wortschatz ist den Lernenden wichtig. Und wenn dann in der Diskussion trotzdem Ausdrücke fehlen, ist die Lehrperson «auf Abruf» bereit.

Dazu braucht es ein gewisses Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler, dass sie ihren Auftrag erfüllen, auch wenn sie dabei weniger kontrolliert werden. Wir können den Lernprozess der Jugendlichen ohnehin nur bedingt beeinflussen, doch erreichen wir mit einem motivierenden Unterricht am meisten. Wichtig ist aber auch, dass wir mit den Fehlern umgehen können: Wenn sich die Lernenden ganz auf den Inhalt ihrer Aussage konzentrieren,

können sie beim Sprechen nur jenes sprachliche Wissen aktivieren, das sie «automatisiert» haben. Ihrem Lernstand entsprechend haben sie zudem nicht genügend Ressourcen, beim Sprechen gleichzeitig auf die sprachliche Form zu achten. Systematische Fehler gehören damit zum Lernen und sind Teil der Lerner Sprache.

Im Sinne einer *funktionalen Mehrsprachigkeit* ist es meines Erachtens nötig, dass wir uns als Lehrpersonen zu einer etwas entspannteren Haltung den Sprachen gegenüber durchringen und Sprachen auch im Unterricht als das betrachten, was sie im Leben der meisten Jugendlichen sein sollen: ein Mittel, das es ihnen erlauben wird, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und dabei kulturelle Erfahrungen zu machen.

Peter Klee

### Ansätze der Bildungspolitik

Obwohl Peter Klee «keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt», weil er sich «viel mehr auf seine Erfahrungen aus der Schulpraxis auf der Oberstufe» bezieht, nennt er im vorangehenden Aufsatz einige aktuelle, bildungspolitisch höchst relevante Themen und Probleme wie *den bilingualen Unterricht, den inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht, Sprachbewusstheit, den Einsatz der Standardsprache, die Rollenverteilung zwischen den Sprachen, die funktionale Mehrsprachigkeit* usw. Hinter dieser inhaltlichen Vielfalt steht im Grunde genommen dasselbe Ziel: ein möglichst natürlicher Umgang mit den (Fremd-)Sprachen im Unterricht sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Lernenden.<sup>1</sup>

Die grundlegende Bedeutung der Sprachen bzw. der Mehrsprachigkeit für die heutige mobile Gesellschaft und die damit verbundenen Herausforderungen für die obligatorische Schule wurden schon 1998 im *Bericht der Expertengruppe «Gesamtsprachen-*

*konzept»* für die EDK (Lüdi et alii 1998) klar erkannt. Die Empfehlungen der Expertengruppe lassen sich von der europäischen Sprachenpolitik ableiten und finden sich im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER, 2001: 17) wieder.<sup>2</sup> Sie fanden grösstenteils Aufnahme bei der Festlegung der *Strategie und des Arbeitsprogramms zum Sprachenunterricht der EDK – Beschluss vom 25. März 2004*.<sup>3</sup>

1.1 Die Sprache ist eine grundlegende Fähigkeit des Menschen. Sie ist Schlüssel zu Selbstverständnis und Identität, sie ermöglicht Kommunikation und soziale Integration. Sprache ist von grundlegender Wichtigkeit für sämtliche Lernprozesse und damit für die aktive und umfassende Teilnahme an der Schul- und Arbeitswelt und für lebenslanges Lernen. Die Förderung der Sprachkompetenzen (Erstsprache und Fremdsprachen) ist ein elementares Bildungsziel; dabei gilt es vor allem, das frühe Sprachenlernen gezielt zu fördern. (1 GRUNDLEGENDE BEDEUTUNG DES SCHULISCHEN SPRACHENLERNENS)

Aufgrund der *medialen Diglossie* wird darin zu Recht auf die zentrale Bedeutung der Förderung der lokalen Landessprache (Standardsprache) hingewiesen:

2.1 Mit dem Sprachenunterricht und dem Sprachenlernen in der obligatorischen Schule wird folgendes Ziel verfolgt:

a) durch konsequente Förderung ab Schulbeginn entwickeln und erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in der lokalen Landessprache (Standardsprache),

3.6.1 Die lokale Landessprache (Standardsprache) wird von Schulbeginn an (ab Kindergarten) konsequent gefördert. Die Förderung der Lokalsprache stellt ein wesentliches Ziel der ersten Schuljahre dar und bleibt während der gesamten Dauer der Ausbildung vorrangig.

3.6.2 In der Deutschschweiz ist aufgrund der Dialektsituation die Förderung der Standardsprache besonders wichtig. Eine unterstützende Mitwir-

kung der Gesellschaft, insbesondere auch der Medien, ist notwendig.

Darüber hinaus sollten alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache, der englischen Sprache, und eventuell in weiteren Landessprachen entwickeln.

Im Einklang mit der Sprachenpolitik des Europarates und dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER, 2001) verfolgt die EDK als Ziel für das schulische Fremdsprachenlernen die *Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit*. Der Sprachenunterricht wird neustens national koordiniert und über Bildungsstandards vorgegeben (*HarmoS-Konkordat*, 14. Juni 2007, *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*).

Zur Erreichung dieses Ziels wird eine *integrative Fremdsprachendidaktik* (Wokusch 2005) gefordert, um aus dem isolierten Sprachenlernen ein *mehrsprachiges Repertoire* zu entwickeln. Die Sprachlehrpersonen sollten neben soliden Sprachkompetenzen eine fundierte Kenntnis dieser sprachübergreifenden Didaktik haben (Egli Cuenat 2007: 6), welche die Entwicklung ökonomischer Lehr- und Lernformen ermöglichen wird (Neuner 2003, Manno 2003, 2009). Schliesslich darf man nicht ausser Acht lassen, dass jedes Fach, sei es Mathematik, Turnen oder Biologie, der Sprachförderung dient, was eine stufenübergreifende Zusammenarbeit und Absprache unter den Lehrkräften bedingt.

### **Ansätze der Forschung und Entwicklung an der PHSG**

Die Bildungsverantwortlichen sind sich bewusst, dass diese Strategie erfolgreich umgesetzt werden kann, wenn «der Unterricht und das Lernen aller Sprachen weiter verbessert und die Ausbildung der Lehrpersonen entsprechend angepasst wird» (EDK

### **Die Schule muss zeigen, dass trotz medialer Diglossie das Standarddeutsch mehr ist als eine Schul- bzw. Schriftsprache, sondern ein Mittel, um Neues zu erfahren und mit anderen Menschen zu kommunizieren.**

2004, 2.2). Dies ist allerdings ohne Forschungs- und Entwicklungsarbeit nicht zu bewerkstelligen. Das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG leistet einen konkreten Beitrag zur Erreichung dieses Ziels, indem es verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte bearbeitet, die sich mit einigen der von Peter Klee genannten Themen auseinandersetzen:

#### **Untersuchungen zur Integrativen Fremdsprachendidaktik**

Diese Untersuchung besteht aus drei Teilprojekten:

- *Zielsprachen und Lehrmittel*. Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Französisch, welche für den Unterricht auf der Primarstufe relevant sind, werden hervorgehoben. Zudem verhilft eine systematische Analyse von *Young World 1-4* (öffentliches Lehrmittel im Kanton St. Gallen) und *envol 5, 6* dazu, Gemeinsamkeiten (Wortschatzarbeit, Lernstrategien, Lesestrategien etc.) zwischen den Lehrmitteln zu erkennen.
- *Lehrpersonen*. Es wird überprüft, inwiefern angehende und amtierende Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe sich der Transfermöglichkeiten und Synergien zwischen beiden Fremdsprachen bewusst sind, um deren Aufnahmebereitschaft für Elemente einer integrativen Fremdsprachendidaktik abzuschätzen und zu entwickeln.
- *Lernende*. Im dritten Teilprojekt wird die Auswirkung des Englischunterrichts auf den Französischunterricht in der Primarschule empirisch überprüft, indem Französisch-Klassen

des Kantons Zürich (mit Englisch) mit Klassen des Kantons St. Gallen (ohne Englisch) verglichen werden. *Vorgesehene Projektdauer*: Februar 2008 bis August 2010.

#### **Berufsspezifische Kompetenzprofile von Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht**

Um die angehenden Lehrpersonen besser auf die zunehmenden Herausforderungen der Praxis vorbereiten zu können, müssen wir Klarheit darüber gewinnen, welche Sprachkompetenzen sie in ihren zukünftigen Handlungsfeldern benötigen werden. Im Auftrag von EDK und COHEP (Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) erarbeitet zu diesem Zweck das *Institut für Fachdidaktik Sprachen* der PHSG in Partnerschaft mit der PHZ Luzern und weiteren Experten aus der ganzen Schweiz berufsspezifische Kompetenzprofile für Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht. *Vorgesehene Projektdauer*: 2008-2011.

Um Sprachkompetenzen geht es auch in der Studie:

#### **Umgang mit internationalen Sprachzertifikaten an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz**

Diese Untersuchung wird im Auftrag von EDK und COHEP im Rahmen des Beitrags der COHEP in der Reflexionsgruppe *Internationale Sprachzertifikate* der EDK durchgeführt. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in die Empfehlungen der Reflexionsgruppe einfließen. Das Projekt liefert eine Analyse der verschiedenen Anforderungen und Reglemente hinsichtlich Eintritts- und Austrittskompetenzen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz, eine Darstellung der Erfahrungen mit internationalen Sprachzertifikaten an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (*Delf, Proficiency* etc.), eine Bestandaufnahme der berufsspezifischen Prüfungselemente für angehende Lehrpersonen im

Fremdsprachenunterricht sowie Empfehlungen für den Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Vorgesehene Projektdauer:* Dezember 2008 bis Mai 2009.

### **Projekt Oberstufe 2012 - Konzeptentwicklung und wissenschaftliche Begleitung der Weiterbildung für die Englisch-Lehrpersonen der Oberstufe**

Der Englischunterricht auf der Oberstufe wandelt sich mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts von einem Anfänger- zu einem Fortgeschrittenenunterricht. Die Lehrpersonen für Englisch werden in Kursen zur Methoden- und Unterrichtskompetenz und zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenz für den Fortgeschrittenenunterricht auf der Oberstufe vorbereitet. Das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG hat im Auftrag des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen ein Konzept für diese Weiterbildung entwickelt und sichert deren wissenschaftliche Begleitung. Im Rahmen der vorgesehenen Module werden etwa folgende Themen behandelt: Aufbau auf den Sprachkompetenzen der Lernenden, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Synergien und Transfereffekte zwischen den Sprachen, neue Konzepte und Instrumente des Beurteilens, Fehler- und Feedbackkultur, Selbst- und Fremdevaluation. *Vorgesehene Projektdauer:* Januar 2009 bis Oktober 2012.

### **Bilingualer Sachfachunterricht auf der Oberstufe einer Schulgemeinde des Kantons SG**

Im Auftrag der Oberstufenschulgemeinde Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg wird die Initiierung und wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts BSFU durchgeführt. In einem ersten Schritt stehen die Vermittlung und Vertiefung von wissenschaftlichen Grundlagen, die Entwicklung eines methodisch-didaktischen Konzepts, ein begleiteter

Austausch innerhalb der Gruppe sowie der Besuch von Unterrichtseinheiten in anderen Schulen im Vordergrund. In einem zweiten Schritt wird ein Freifachangebot BSFU durch Lehrpersonen der Oberstufe BuGaLu konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Auf dieser Grundlage wird eine mögliche Ausdehnung auf Promotionsfächer geprüft. *Vorgesehene Projektdauer:* August 2009 bis Juli 2011.

### **Anmerkungen**

<sup>1</sup> Zumindest als Umgangssprache wird *Hochdeutsch* in der Deutschschweiz vermehrt als eine «halbe Fremdsprache» angesehen.

<sup>2</sup> Eigentlich wurde der GER erst 2001 publiziert. Doch das *Gesamtsprachenkonzept* wies bereits 1998 darauf hin, wie auch auf das ESP.

<sup>3</sup> Mit Ausnahme der Wahl der ersten Fremdsprache in der Primarschule: Nationalsprache oder Englisch? Obwohl sich die Expertengruppe für eine Nationalsprache aussprach, konnte sich diese Empfehlung wegen des Widerstandes einiger Deutschschweizer Kantone nicht durchsetzen. Diese Reihenfolge wird im Rahmen von *HarmoS* regional geregelt (3. Die Reihenfolge der unterrichteten Fremdsprachen wird regional koordiniert.).

### **Bibliografie**

- EDK (2004). *Strategie und des Arbeitsprogramms zum Sprachenunterricht* – Beschluss vom 25. März 2004.
- Egli Cuenat, M. (2007). Fremdsprachen in der Volksschule aus der Sicht der EDK. Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit. *PH-Akzente 1/2007. Fremdsprachen in der Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule, 3-6.
- HarmoS-Konkordat, 14. Juni 2007. *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*.
- Lüdi, G. et al. (1998). *Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept»*. Bern: EDK.
- Manno, G. (2003, korrigierte Auflage 2005). Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. Das Frühenglische in der Deutschschweiz: eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? In B. Hufeisen/G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 157-176). Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.

Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In Metry, A., Steiner, E. & Ritz, T. (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 13-34). Graz & München: Council of Europe / European Center for Modern Language.

GER = Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit).

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia 4/2005*, 14-16.

### **Reto Hunkeler**

ist Dozent für französische Sprache und Literatur sowie für Fremdsprachendidaktik an der PHSG. Im Institut für Fachdidaktik Sprachen hat er einen Forschungsschwerpunkt auf den Bereich bilingualer Sachfachunterricht gesetzt.

### **Peter Klee**

ist Dozent für Fremdsprachendidaktik an der PHSG. Als Sekundarlehrer hat er sich für einen inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterricht (Module zum Lehrmittel *envol*) und den bilingualen Sachfachunterricht (Projekt Speicher, AR) eingesetzt.

### **Wilfrid Kuster**

ist Dozent für französische Sprache und Literatur an der PHSG. Er leitet den Studienbereich für Sprache und Literatur Sek.I sowie das Institut für Fachdidaktik Sprachen.

### **Giuseppe Manno**

Linguist und Didaktiker, ist an der PHSG in der Forschung und Lehre tätig. Er ist langjähriger Mitarbeiter des Romanischen Seminars der Universität Zürich und ist seit 2004 für die Ausbildung der Studierenden der PHZH in französischer Linguistik verantwortlich. Er ist ausserdem Gastdozent an der Universität Neuchâtel (*Didactique des langues*).

Erik Kwakernaak  
Groningen, NL

## Die Zielsprache als Unterrichtssprache in den Niederlanden: Ein Motivationsproblem

*Cette contribution traite la question du présent numéro dans le cadre des écoles «monolingues» hollandaises qui proposent des cours de langue étrangère dans la langue première. L'auteur explicite l'ampleur d'une situation d'enseignement où les enseignant-e-s parlent trop peu la langue cible et ne poussent pas suffisamment les apprenant-e-s à s'exprimer dans cette langue. Selon l'auteur cette situation dénote de manière symptomatique les problèmes de motivation recrudescents dans les écoles ces dernières décennies. Les réactions des acteurs-trices sur la scène politique ainsi que celles des décideurs-euses au niveau de l'éducation apparaissent comme fuite collective vers la théorie, thématisant de manière unilatérale les questions de motivation intrinsèque et qui ne sauraient proposer une base solide pour résoudre de manière satisfaisante les problèmes qui se posent.*

Der niederländische Fremdsprachenunterricht schneidet in der Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache nicht besonders gut ab. Nach der Wiedergabe einiger Daten wage ich den Versuch, diesen geringen Zielsprachengebrauch nicht nur als spezifisches Problem des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch als Symptom der Motivationsprobleme in der niederländischen Schulkultur darzustellen.

### Daten

In den Niederlanden wächst die Zahl der Schulen mit einem bilingualen Zweig, in dem mindestens die Hälfte der Fächer in einer Fremdsprache – meist Englisch – unterrichtet wird. Der Normalfall ist und bleibt jedoch der gebräuchliche monolinguale Unterricht in der Erstsprache Niederländisch. Für den Fremdsprachenunterricht gilt das traditionelle Ideal, dass er im Prinzip in der Zielsprache erteilt wird. Leider zu häufig ist er tatsächlich „monolingual“: Die Lehrerinnen und Lehrer sprechen zu wenig die Zielsprache und motivieren zu wenig ihre Schüler dazu.

Im Jahre 1998 evaluierte die niederländische Schulinspektion die 1993 reformierte Sekundarstufe I („basisvorming“). Die Inspektoren stellten mit Enttäuschung fest, dass nur etwa ein Fünftel der von ihnen besuchten Französischstunden, etwa ein Drittel der Deutschstunden und etwa die Hälfte der Englischstunden überwiegend in der betreffenden Zielsprache erteilt wurden (Inspectie van het Onderwijs, 1999, S. 31). Unerforscht blieb, in wel-

chem Umfang und in welcher Richtung diese Ergebnisse von der Anwesenheit eines Inspektors in den betreffenden Stunden beeinflusst worden waren.

Die Inspektoren skizzierten in ihrem Bericht ein recht düsteres Bild: „ein frontaler und lehrwerkverhafteter Unterricht, in dem die Erfüllung schriftlicher Aufgaben im Zentrum steht; der übrige Unterricht wird um diesen Kern herum aufgebaut. Es wird strikt nach dem Lehrwerk gearbeitet, unabhängig vom Buch geschieht wenig. Es wird wenig Deutsch gesprochen. Nur in einem geringen Teil der Fälle kann von fesselnden und abwechslungsreichen Deutschstunden gesprochen werden.“ (Inspectie van het Onderwijs, 1999, S. 28, Übersetzung E.K.). Die Beschreibungen des beobachteten Englisch- bzw. Französischunterrichts weichen inhaltlich nicht ab.

Wie die Inspektoren zu ihren Ergebnissen kamen, teilen sie nicht mit. Das Fehlen harter Daten ist von jeher ein Problem bei der Diskussion über die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache. Genaue Bestandaufnahmen im Schulalltag sind aufwendig und problematisch: Die Anwesenheit von Beobachtern im Klassenzimmer beeinflusst die Ergebnisse. Praktisch möglich ist nur die Befragung der Beteiligten. Die Unzuverlässigkeit dieser Ermittlungsmethode stellte ein Team fest, das 2002 im Auftrag des *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems* in acht europäischen Ländern den Englischunterricht untersuchte und sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrende befragte:

„For a number of variables we gathered data from both the teachers and

the pupils. The two groups appear to have sometimes very different views on what goes on in classes. There appears to be no relation between the teachers' and pupils' assumption about time spent on homework. Teachers assume that the pupils spent more time on homework than they actually report themselves. Other discrepancies between teachers and pupils were found for use of English by teacher (more according to pupils than according to teachers), use of internet in class, amount of group work and use of English by pupils (more according to teachers than according to pupils)." (Bonnet, 2002, S. 106)

Die untersuchten Länder waren Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Nor-

wegen, Schweden und Spanien. In unserem Zusammenhang interessieren die Ergebnisse der Fragen nach dem Gebrauch der Zielsprache. Die relative Rangordnung ist in den Antworten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrenden gleich: Die höchsten Werte erzielen Dänemark, Schweden und Norwegen, die niedrigsten dagegen die Niederlande (Bonnet, S. 94 und 106). Das Untersuchungsteam fasst die Ergebnisse der Schülerbefragung (die also für den Gebrauch der Zielsprache günstiger sind als die der Lehrerbefragung) wie folgt zusammen:

"The teacher appears to be using English most of the time with a remarkable low figure of 55.9% for the Dutch pupils. For the other settings the figures go down even further. It is quite likely

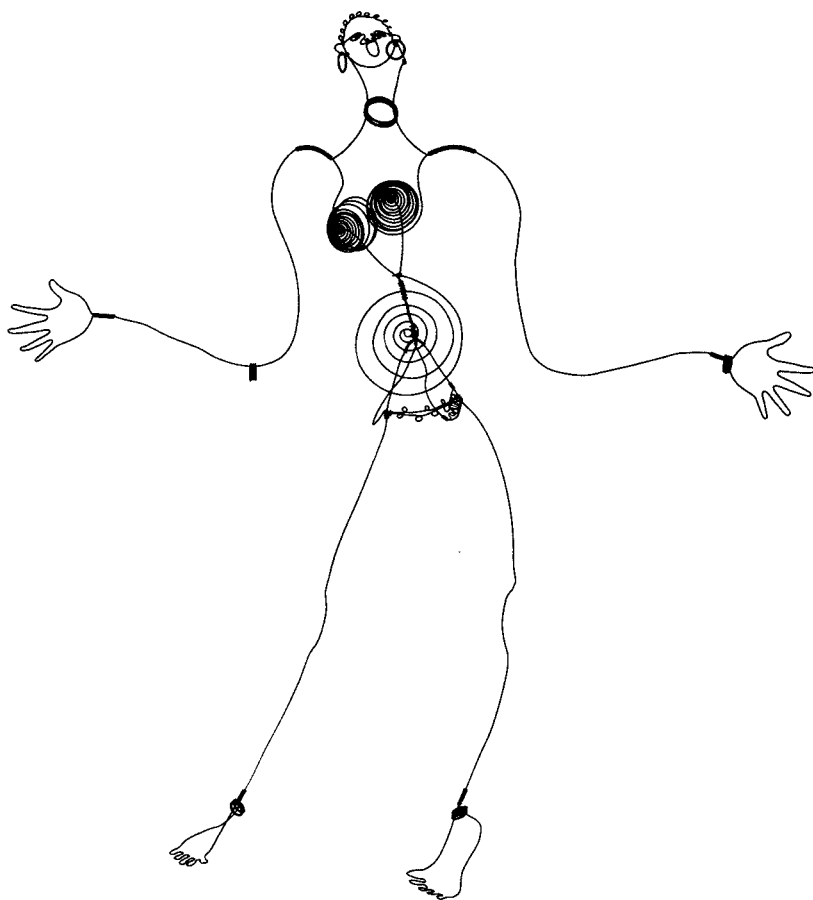
that Dutch is the language of normal classroom management. It is interesting to note that the percentage of English is higher for the setting where the teacher is talking as compared to the settings with the teacher talking with 1 or 2 pupils of the pupils working in groups. In the latter two settings English is hardly used at all in the Netherlands, France and Spain." (Bonnet, 2002, S. 94)

Als Vergleich zu den 55,9% für die Niederlande in der Situation „Teacher talks English“ (im Klassenplenum) zitiere ich einige andere Zahlen. Das nächstschlechteste, nämlich spanische Ergebnis ist 68,5%. Die hohen Ergebnisse für Dänemark, Schweden und Norwegen liegen um 88%. Der Schnitt liegt bei 77,7%.

In der Situation „Teacher talks English with 1 or 2 pupils“ erzielen die Niederlande 16,0%. Der Schnitt liegt bei 38,8%. In der Situation „Pupils work in groups and talk English“ ist das niederländische Ergebnis 10,5%, der Schnitt 26,9% (Bonnet, S. 94, Table 17).

Aufgrund dieser Zahlen für den Englischunterricht kann anhand der Ergebnisse des Inspektionsberichtes von 1999 (die ja für Deutsch und Französisch) geschlossen werden, dass der Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutsch- bzw. Französischunterricht noch geringer sein dürfte.

Inwiefern sich seit diesen Erhebungen die Lage verändert hat, kann nur vermutet werden. Die Zusammenarbeit in Zweiergruppen dürfte etwas zugenommen haben. Eine logische Folge dieser Vermutung ist jedoch die Annahme, dass der Gebrauch der Zielsprache weiter abgenommen hat, da der Frontalunterricht im Klassenplenum diesen Gebrauch offensichtlich begünstigt; dieser positive Effekt verringert sich bei einer relativen Abnahme des Zeitanteils des Frontalunterrichts.



Alexander Calder, Josephine Baker.

## Debatte

In der niederländischen öffentlichen Diskussion überwiegen ein allgemeines Bedauern dieser Situation (z.B. Edelenbos & De Jong, 2004, S. 83f.) und Ermahnungen, Ermunterungen, konkrete Vorschläge und praktische Tipps zur Abhilfe (vgl. die meisten Titel der Literaturliste). Die Nimwegener Dissertation von Hermans-Nymark (2006) mit dem vielversprechenden Titel *English in the EFL-classroom: why not?* beantwortet kaum die Frage im Titel (vgl. Kwakernaak 2007b). Sie thematisiert anhand von drei Fallstudien die Abneigung von Lehrenden, den wirklich symmetrischen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern einzugehen, klärt jedoch nicht, warum auch im Unterrichtsmonolog und in den relativ wenigen, meist stark lenkenden Lehrerfragen die Zielsprache so wenig zum Einsatz kommt. In der Fallstudie mit dem Lehrer mit dem Pseudonym „Len“, der seine Schülerinnen und Schüler tatsächlich zum Diskutieren in der Zielsprache bringt, erklärt dieser, dass er viel Niederländisch spricht, damit er das Vertrauen der Lernenden gewinnt und behält. In der Fallstudie mit dem Lehrer „Henry“ wird die Aussage mehrerer seiner Schülerinnen und Schüler erwähnt, dass sie einen stärker fertigungsorientierten Englischunterricht, wie sie ihn bei anderen Lehrpersonen erhalten haben, vorziehen und mitmachen würden, wenn „Henry“ sie dazu anhalten würde. Diese Aussagen von „Len“ und von „Henrys“ Schülern werden aber nicht aufgegriffen und analysiert. So werden die Faktoren in der niederländischen Schulkultur, die „Henry“ und viele seiner Kollegen davon abhalten, auf einem intensiveren Gebrauch der Zielsprache im Unterricht zu bestehen, nicht systematisch erforscht.

Den praktischen Vorschlägen für die Lehrenden, wie die Schwierigkeiten beim Einsatz der Zielsprache im Unterricht überwunden werden können, liegt in den letzten Jahren ein Ansatz zugrunde, der von der Beobachtung

**Der Lehrer arbeitete traditionell gleichsam als kleiner selbständiger Unternehmer in seiner Werkstatt, dem Klassenraum, in dem er als Fachlehrer weitgehend autonom war. Im Lauf der Jahrzehnte übernahm er jedoch – zugespitzt ausgedrückt – immer mehr die Rolle eines Angestellten in einer Lernfabrik.**

ausgeht, dass der Zielsprachengebrauch von Lehrenden stark von den einzelnen Situations- und Sprechhandlungstypen im Unterricht abhängig ist. Tendenzen sind:

1. Lehrende ziehen bei der Vermittlung komplexer Inhalte die Erstsprache vor.
2. Lehrende, die im Frontalunterricht im Klassenplenum die Zielsprache verwenden, wechseln bei der Betreuung und Kontrolle von Einzel- und Gruppenarbeit in die Erstsprache über.
3. Lehrende, die für neutrale Sprechhandlungstypen (z. B. Standardinstruktionen) die Zielsprache verwenden, wechseln für stärker konflikt- und emotionsgeladene Sprechhandlungen (Ermahnungen, Tadel, Bestrafung) in die Erstsprache über.

Die zuletzt genannte Tendenz ist nicht ausschliesslich eine Folge mangelnder Zielsprachenbeherrschung. Sie zeigt sich auch häufig bei Lehrpersonen, die keine Schwierigkeiten haben, sich in jeder Situation passend in der Zielsprache auszudrücken, z.B. native speaker der Zielsprache.

Das Vorbild der Lehrperson ist im Allgemeinen ausschlaggebend für das Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler. Kwakernaak (2007a) und Haamberg u.a. (2008a, 2008b) empfehlen eine Einführung der Zielsprache

in Phasen, die nach Situations- bzw. Sprechhandlungstypen gestaffelt sind, damit Lehrer und Schüler sich allmählich gemeinsam in die Zielsprache als Unterrichtssprache „einarbeiten“ können.

## Lehrer-Schüler-Verhältnis

In Klassen, in denen eine gemeinsame Erstsprache das natürliche Kommunikationsmittel darstellt, ist und bleibt die Verwendung der Zielsprache etwas Unnatürliches und Künstliches. Die Einhaltung dieser Spielregel erfordert einen besonderen Einsatz seitens der Lehrperson, noch stärker jedoch seitens der Schülerinnen und Schüler. Im Normalfall reicht die intrinsische Motivation nicht aus. Für die Schülerinnen und Schüler sind die Fremdsprachen Fächer unter vielen, die nicht alle gleich interessant und spannend sein können.

Als Mittel zur intrinsischen Motivation funktioniert das Argument, die Verwendung der Fremdsprache führe zum Lernziel. Dabei muss jedoch das Lernziel der mündlichen Beherrschung der jeweiligen Fremdsprache dauerhaft erstrebenswert erscheinen. Dies ist längst nicht allen Schülerinnen und Schülern gegeben. Ausserdem hält die Wirkung des Argumentes nicht ohne Erfolgserlebnisse. Diese sind oft kurzfristig und begrenzen sich auf den Anfangsunterricht in einer neuen Fremdsprache, in dem frequente und stark ritualisierte Sprechhandlungen schnell und leicht bewältigt werden. Wenn im besten Fall die intrinsische Motivation dann doch länger gehalten hat, wird nach einigen Jahren ein Plateau erreicht, das weitere Fortschritte in eine nur mühevoll erreichbare Ferne rückt.

Auch die Lehrperson muss Hindernisse überwinden. Die Verwendung der Zielsprache kompliziert und erschwert die Kommunikation mit den Schülern in zwei Bereichen: dem sachlichen und dem emotionalen. Sie steht im Wege,

einerseits wenn Unterrichtsinhalte sachgerecht und klar vermittelt werden sollen, andererseits wenn der menschliche Bezug zu den Schülerinnen und Schülern hergestellt und in Stand gehalten werden soll. Ein erweitertes sprachliches und didaktisches Handlungsrepertoire sowie Selbstdisziplin sind erforderlich.

Schülerinnen und Schüler machen – zumindest in der niederländischen Schulkultur – ihre Lernbereitschaft und ihren Einsatz in einem Fach stark von dem Respekt abhängig, den sie vor der betreffenden Lehrperson hegen. Diesen Respekt muss sich die Lehrperson erarbeiten. Ihre persönlichen Eigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten interagieren dabei auf hochkomplizierte Weise mit geschriebenen und noch viel mehr ungeschriebenen Regeln, Normen und Werten der Schulkultur.

Die niederländische Schulkultur hat sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert.

### Schulkultur

Im niederländischen Schulwesen spielt die Privatinitiative eine wesentliche Rolle. Von jeher sind die öffentlichen Schulen in der Minderheit gegenüber den privaten, von Vereinen und Stiftungen getragenen Schulen. Von den 70er Jahren an förderte der Staat den Zusammenschluss von Schulen im Sekundarbereich, einerseits um bessere Anschlüsse zwischen den Schultypen zu ermöglichen, andererseits aus Kostengründen. Als sich dann im Lauf der 90er Jahre das neoliberale Marktdenken auch in der Bildungspolitik durchsetzte, zog sich der Staat noch weiter zurück. Er gab den immer noch wachsenden Schulkonglomeraten noch mehr Autonomie. Die Schulen werden heute zunehmend als Betriebe geführt.

Die neu entstehende und noch unsichere Berufsgruppe von Schulmanagern war in den 90er Jahren besonders

offen für innovative erziehungswissenschaftliche Theorien. Die drei Reformen der 90er Jahre (1993 Sekundarstufe I, 1998/1999 Sekundarstufe II, 2000 Berufsschulen) begleitete der Staat mit einer für niederländische Verhältnisse ungewöhnlichen Propaganda für eine pädagogisch-didaktische Theorie, nämlich für autonomes und selbstverantwortliches Lernen. Obwohl dieser staatliche Druck keine verfassungsmässige Grundlage hatte, gaben die meisten Schulleitungen ihm nach (vgl. Kwakernaak, 2008, für eine ausführlichere Darstellung dieser Entwicklungen).

Das hatte wahrnehmbare Folgen in den Stundenplänen, den Klassenräumen und den Lehrwerken. Lehrer wurden angehalten, weniger frontal zu unterrichten und mehr Gruppen- und Einzelarbeit zu veranstalten. Zum Teil wurden Unterrichtsstunden von den einzelnen Fächern losgelöst und zum Selbststudium bestimmt.

Inzwischen hatte sich aber seit etwa 1970 auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den niederländischen Sekundarschulen wesentlich geändert. Der Lehrer arbeitete traditionell gleichsam als kleiner selbständiger Unternehmer in seiner Werkstatt, dem Klassenraum, in dem er als Fachlehrer weitgehend autonom war. Im Lauf der Jahrzehnte übernahm er jedoch – zugespitzt ausgedrückt – immer mehr die Rolle eines Angestellten in einer Lernfabrik. Die Schulpopulationen wurden zusehends umfangreicher und heterogener, die soziale Mobilität nahm zu, die einzelnen Schultypen verloren weitgehend ihren Charakter als Standesschulen. Die früheren schichtenspezifischen Werte und Verhaltensnormen waren nicht länger selbstverständlich. Die Lehrperson konnte sich immer weniger auf ihren Status als Vertreter und Handhaber dieser Normen und Werte stützen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis verlor zunehmend seinen traditionellen hierarchischen Charakter und wurde stärker von der Verhandlungskultur

geprägt, die heute auch das Eltern-Kinder-Verhältnis in niederländischen Familien kennzeichnet.

Mehr denn je muss sich die Lehrperson auf ihre Beurteilungsbefugnis stützen. Sie verfügt über Noten, Versetzungen und letztendlich den Abschluss. Mehr als früher muss sie sich in der Rolle eines Kaufmanns zurechtfinden, der täglich mit den Schülerinnen und Schülern über den Preis verhandelt, den sie in Form eines Lerneinsatzes für eine genügende Note bezahlen müssen. Tatsächlich fällt ausländischen Besuchern auf, wie häufig in den niederländischen Schulen überprüft und benotet wird.

### Motivationsprobleme

In der Bildungsdebatte und in den pädagogisch-didaktischen Auffassungen hat sich seit etwa 1970 der Fokus vom Lernstoff auf Fertigkeiten verschoben. In den 90er Jahren wurden im Zuge der Verbreitung der Theorie des autonomen Lernens die Fertigkeiten von den Kompetenzen überrollt; die Schülerinnen und Schüler nahmen die Rede vom „lebenslangen Lernen“ in dem Sinne ernst, dass sie davon ausgingen, ihre künftigen, nichtvorhersagbaren Lernbedürfnisse seien abhängig von künftigen, ebenso nichtvorhersagbaren Situationen, die sie dann – und nicht unbedingt bereits heute – zum Lernen motivieren würden.

Sie merkten haarscharf, dass es ihren Lehrpersonen immer schwerer fiel zu legitimieren, warum gerade diese Aufgabe und nicht eine andere, leichtere geleistet werden muss. In den täglichen Verhandlungen um ihren Lerneinsatz gingen sozusagen die Preise herunter. Die bereits zitierte Untersuchung des Englischunterrichts in acht europäischen Ländern ergab:

„The data show that there are marked differences between countries with respect to the amount of time spent on homework. [...] Most time is spent on homework in Spain and Denmark with a median of 120 minutes per week,

least time in the Netherlands with a median of 30 minutes.”  
(Bonnet, 2002, S. 92)

Die niederländische Schulkultur, zumindest der Englischunterricht, motiviert die Lernenden offensichtlich nicht zu einer hohen Einsatzbereitschaft. Das gilt auch für die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache, die ein diszipliniertes Lernklima im Fremdsprachenunterricht erfordert. Für einzelne Lehrpersonen ist es nicht leicht, die Zielsprache als Unterrichtssprache durchzusetzen. Alle Fremdsprachenkollegen müssen mithalten, die Schulleitung muss anregen bzw. Druck ausüben. Eine Massnahme wie Benotung der mündlichen Beteiligung in der Zielsprache wäre möglich und sinnvoll, passt aber schlecht in die niederländische Schulkultur. Der zunehmende Anteil der Einzel- und Gruppenarbeit ist kontraproduktiv für den Zielsprachengebrauch. Die Lernenden dazu zu bringen, dass sie in Arbeitsgruppen und Projektarbeit unter sich in der Zielsprache kommunizieren, erfordert sehr viel extra Motivation, intrinsische und/oder extrinsische.

### SchlussThese

Der geringe Zielsprachengebrauch im niederländischen Fremdsprachenunterricht ist ein Symptom der zunehmenden Motivationsprobleme in den niederländischen Schulen der letzten Jahrzehnte. Es ist dabei für die Lehrenden erheblich schwerer gewor-

den, in ihren Klassen ein engagiertes Lernklima zu schaffen. Gleichzeitig scheint es, als flüchteten sich die Teilnehmer an der bildungspolitischen Debatte und die Entscheidungsträger im Bildungswesen kollektiv in Theorien, die einseitig die intrinsische Lernmotivation thematisieren: das selbstverantwortliche, autonome Lernen, das kooperative Lernen durch komplexe Aufgaben. Faktoren der extrinsischen Motivation, die in der modernen Verhandlungskultur in der Schule eine wesentliche Rolle spielen, unterliegen dauerhaft einem Tabu im pädagogischen Diskurs (vgl. z. B. Matthijssen, 1982, S. 157). Diese Lage verhindert eine adäquate Analyse und eine Lösung der Motivationsprobleme in der Schule.

### Literatur

- Augias (2000). De mythe van juni 2000. Bij consequent gebruik van de doeltaal als voertaal kun je veel belangrijke dingen niet goed behandelen. *Levende Talen Magazine* 87/5, 16.
- Bonnet, G. (ed.) (2002). *The assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. Paris: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems ([www.reva-education.eu](http://www.reva-education.eu)) [<http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf>]
- Coleman, L. & Weltens, B. (1998). Classroom English. Engels als doeltaal én instructietaal. *Levende Talen* 530, 274-278.
- Edelenbos, P. & Jong, J.H.A.L. de (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT.
- Gool, C. van (2000). Lesgeven zonder gebruik te maken van de moedertaal. Kan dat? *Levende Talen Magazine* 87(7), 5-6.
- Goossen, P. (2002). Doeltaal = voertaal. Maar hoe

- dan? *Levende Talen Magazine* 89(3), 8-12
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008a). Doeltaal = voertaal. Een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine* 95(1), 5-8.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008b). Doeltaal = voertaal. Voor en tegens. *Levende Talen Magazine* 95(2), 11-14.
- Hermans-Nymark, L. (2006). *English in the EFL classroom: why not? Classroom discourse patterns and teachers' beliefs*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Duits in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: SDU.
- Kwakernaak, E. (2007a). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine* 94(2), 12-16.
- Kwakernaak, E. (2007b). Doeltaal voertaal: waarom niet? [Rezensie van Hermans-Nymark, 2006] *Levende Talen Magazine*, 94(6), 22-23.
- Kwakernaak, E. (2008). Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden: Ein Fach ohne Identität? In Doff, S., Hüllen, W. & Klippel, F. (Hrsg.). *Visions of Languages in Education*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung Bd. 22 (pp. 195-206). München: Langenscheidt ELT.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus
- Meijer, D. & Trimbos, B. (red.) (2006). *Good Practice Frans doeltaal-voertaal BAVO*. SLO: Enschede (cd-rom).
- Popma, G. (1997). Mag het ietsje minder zijn? *Levende Talen* 517, 70-73.
- Schooten, A. van (1998). 'Je moet oppassen dat je niet over de hoofden van de leerlingen heen praat'. Een dagje Frans op De Noordgouw. *Levende Talen* 530, 270-273.
- Schooten, A. van (1999). 'Het blijft aanrommelen'. Gebruik van de doeltaal ver onder de maat. *Levende Talen* 545, 720-721.

### Erik Kwakernaak

arbeitet seit 1975 als Lehrerausbilder, seit 1988 an der Universität Groningen, Niederlande.



Alexander Calder, Jeux 2.

Regula Stiefel Amans  
Schaffhausen  
Christine Greder-Specht  
Bern

## Fremdsprachenunterricht im Muttersprachbad?

Wieviel, wie und warum setzen Lehrpersonen die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ein?

*Dans le cadre d'un projet de recherche à la HEP de Schaffhouse, les auteures se sont penchées sur la question de savoir dans quelle mesure et pourquoi la langue première est employée dans le cours de langue étrangère. Le choix des tests de niveau de langue exigés par les différentes HEP dans la formation des enseignant-e-s s'explique du fait que l'on suppose un effet bénéfique des compétences de langue élevées, telles qu'elles sont définies par l'examen du DELF-DALF, dans l'enseignement des langues étrangères. Les auteures ont tenté de vérifier l'hypothèse selon laquelle ces compétences langagières permettraient - sans tenir compte des compétences didactiques - un emploi optimal de la langue cible en classe de langue.*

*Les résultats de ce projet montrent un effet très positif du séjour linguistique non seulement sur les performances à l'examen DELF/DALF, mais aussi dans le cadre de l'enseignement. Par ailleurs, les chercheuses ont pu noter que la langue cible était globalement davantage utilisée en classe de langue, même si l'analyse des cas montraient des divergences intéressantes. Au cours des interviews, les enseignant-e-s en formation, tout comme les maître-sse-s de stage, expliquaient l'emploi de la L1 dans leur cours de langue par l'influence de différents facteurs externes.*

„... dann falle ich häufig ins Deutsch zurück.“

Auf Grund einer nationalen Vernehmlassung im Jahr 2007 hat sich eine Mehrheit der fachdidaktischen Kommissionen der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen (PH) der Schweiz dahingehend geäußert, dass sie das Anforderungsprofil angehender Lehrkräfte auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) festlegen wollten. Während die einen PHs den Studierenden selber überlassen, wie diese ihre Sprachkompetenz aufbauen, organisieren und finanzieren andere PHs einen Fremdsprachenaufenthalt; so auch die PH Schaffhausen (PHSH). Interessant ist aber, dass noch nie untersucht wurde, inwiefern Fremdsprachenaufenthalte dazu führen, dass die Studierenden die Fremdsprache tatsächlich besser unterrichten. Und was heisst „besser“? Genügt es, wenn beim Unterrichten ein höheres Sprachniveau gemessen werden kann? Muss nicht auch gewährleistet werden, dass die Lehrkräfte die Zielsprache in der Art beherrschen, dass sie die Muttersprache nur noch bewusst, gezielt und dosiert einsetzen?

So haben sich die zwei Autorinnen das Ziel gesetzt, im Rahmen des Moduls „Forschung und Entwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen mit den Studierenden zusammen die Wirkung des Fremdsprachenaufenthaltes auf die Sprachkompetenz der angehenden Lehrkräfte zu erforschen; und zwar einerseits, wie sie sich in DELF Prüfungen und andererseits wie sie sich im Sprachunterricht mit SchülerInnen zeigt. Im hier vorliegenden

Artikel wird der Fokus darauf gelegt, ob der Fremdsprachenaufenthalt einen Einfluss darauf hatte, in welchem Ausmass und bei welchen Sprachsituationen die angehenden Lehrkräfte die Muttersprache bzw. die L1 im Fremdsprachenunterricht einsetzten. Eine zusätzliche Interviewanalyse lässt interessante Rückschlüsse zu, weshalb angehende Lehrpersonen und ihre Praktikumslehrkräfte jeweils die Muttersprache zu Hilfe nehmen.

### 1 Ausgangslage

„Levez vous... das gilt auch für dich Silvan!“

fordert Frau S. die SchülerInnen im Französischunterricht auf. Die Lehrperson Frau S. ist Studentin der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen (PHSH) und hat kürzlich den obligatorischen Französischaufenthalt in der Provence gemacht. In dieser Zeit hat sie während sieben Wochen in einer Gastfamilie gelebt und in einer französischen Klasse unterrichtet. Gleichzeitig hat sie einen intensiven Sprachunterricht besucht und vor Ort die von der PHSH verlangte DELF-Prüfung auf dem Niveau C1 bestanden. Im hier beschriebenen Forschungsprojekt wird nun thematisiert, ob die Französischkompetenz, welche die Studierenden, unter ihnen Frau S., in der Prüfungssituation unter Beweis stellen, parallel verläuft zur Performanz, welche sie im Französischunterricht zeigen. Damit rückt die auch aus wissenschaftlicher Sicht relevante **Thematik des Transfers** ins Zentrum, die von verschiedenen Autorinnen und

Autoren als Kluft zwischen Wissen und Handeln bzw. unter dem Aspekt der „Trägheit des Wissens“ thematisiert wird (Wahl, 1991, 2001, 2002; Schmid, 2006).

Im zweiten Projektjahr des Forschungsmoduls der PHSH begnügten sich die beiden Forscherinnen nicht mehr damit, das Kompetenzniveau der Unterrichtssprache zu analysieren. Sie wollten zusätzlich wissen, in welchem Mass die Studierenden tatsächlich die Zielsprache benutzten bzw. ob der Gebrauch der Muttersprache nach dem Fremdsprachenaufenthalt tatsächlich, wie beabsichtigt, abnahm. Diese ergänzende Fragestellung ist vor dem Hintergrund der nachfolgend kurz beschriebenen Diskussion zur **Thematik des Einsatzes der Muttersprache bzw. der L1 im Fremdsprachenunterricht** noch besser zu verstehen:

Gemäss den Empfehlungen der europäischen Kommission wird der moderne Fremdsprachenunterricht wenn immer möglich in der Zielsprache erteilt.<sup>[1]</sup> Der bewusste Einsatz der Muttersprache beschränkt sich auf speziell ausgewählte Momente wie grammatikalische Erklärungen, Diskussionen über Strukturen und Ausdrücke in verschiedenen Sprachen u.ä.. Eine kürzlich durchgeführte umfangreiche Untersuchung bei 1655 SchülerInnen über die Gültigkeit geläufiger Annahmen hinsichtlich fachdidaktischer Determinanten von Leistung und Motivation im Fremdsprachenunterricht hat u.a. die prioritäre Bedeutung des Gebrauchs der Zielsprache dokumentiert. „Mehrebenenanalysen haben gezeigt, dass aktiver Gebrauch des Französischen im Unterricht und intensives Üben/Anwenden statistisch signifikant mit einer günstigen Entwicklung von Leistung und Interesse über ein Jahr hinweg zusammenhängen“ (Niggli et al., 2007). Andere AutorInnen wiederum betonen den Wert des Einsatzes der L1. So wurde und wird die Muttersprache je nach Methodologie sowohl in ihrer Funktion als auch in

ihrer Quantität sehr unterschiedlich eingesetzt (Puren, 2001). Während Lüdi und Py (2005) die Grammatik des Code Switching vorstellen, stellt Castellotti (2001) eine Typologie von Sprachsituationen zur Diskussion, welche je nach Funktionalität den Wechsel von L1 zu L2 befürworten oder ablehnen.

Ohne weiter im Detail auf diese kontroverse Debatte eintreten zu wollen, insistieren wir auf der vermuteten Problematik, dass angehende Lehrpersonen die L1 im Fremdsprachenunterricht viel zu oft und meist unreflektiert gebrauchen. So berichten Auszubildende der LehrerInnenbildung immer wieder davon, dass sie bei ihren Schulbesuchen die Studierenden im Fremdsprachenunterricht dauernd die Muttersprache sprechen hören. Viele Studierende beklagen ihrerseits, dass die SchülerInnen der Praktikumsklassen an den dauernden Wechsel in die Muttersprache gewöhnt seien und sich kaum auf einsprachigen Unterricht einlassen wollten. Stellvertretend für viele andere Erfahrungen berichtete eine Studentin: „*Also in meiner ersten Praxiserfahrung hatte ich eine Lehrerin, die mir sagte, dass man im Französischunterricht immer einen Satz auf Französisch und einen auf Deutsch, dann wieder Französisch und wieder Deutsch mache. Und ich habe das halt so geglaubt, das mache man so. Es waren ja meine ersten Stunden.*“ Tatsächlich beschreibt die Studentin hier ein häufig beobachtetes Phänomen, das nicht etwa die auf Sprachen fokussierten Fachpraktika, sondern die nicht spezialisierten, allgemeinen Praktika betrifft. Bedeutet dies, dass die zukünftigen LehrerInnen für Fremdsprachen bereits während ihren ersten Unterrichtsversuchen von den Praxislehrpersonen lernen, dass der Rückgriff auf die Muttersprache unumgänglich sei? Stehen hier klare didaktische Konzepte hinter dem gehäuftem Gebrauch der L1? Oder beherrschen die Lehrkräfte die Zielsprache einfach zu wenig gut? Um die-

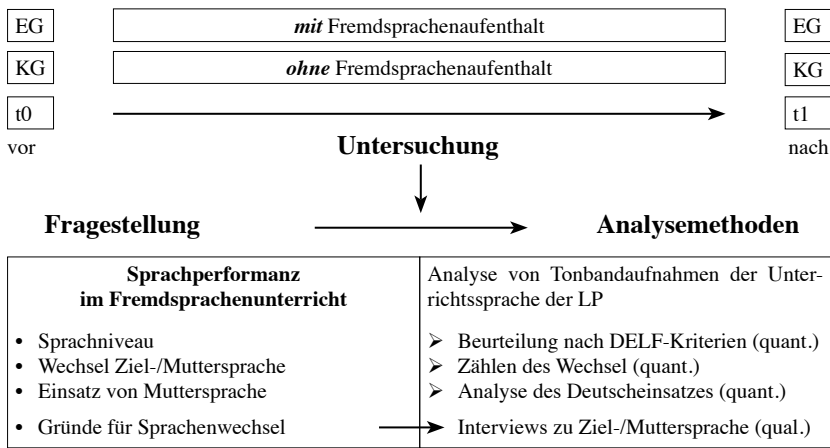
sen Zusammenhängen nachzugehen, standen die für den folgenden Artikel wichtigen drei Fragen im Zentrum unseres nachfolgend präsentierten Forschungsdesigns.

## 2 Fragestellungen und Design

1. Welche Unterschiede hinsichtlich der Sprachperformanz können beim Unterrichten des Faches Französisch vor und nach dem Fremdsprachenaufenthalt festgestellt werden?
2. Sprechen Lehrpersonen nach dem Sprachenaufenthalt vermehrt in der Zielsprache?
3. Wie und warum begründen Studierende und ihre Praktikumslehrpersonen den Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht?

Diesen Fragestellungen wurde mit einer Experimental- und Kontrollgruppe nachgegangen. Dabei wurde die Experimentalgruppe aufgefordert, vor und nach ihrem Fremdsprachenaufenthalt in der Provence je eine Französischlektion in einer Primarschulklasse zu halten. Die vom Aufbau her genormte Französischlektion (Gymnastik, Einführung von Sprachmaterial, Trainingsspiel, etc.) wurde mit Tonband aufgenommen und dahingehend analysiert, wie gut und wieviel die Studierenden in deren Fremdsprachenunterricht mit ihren SchülerInnen Französisch sprechen. Diese Lektionen wurden darauf innerhalb des Moduls „Forschung & Entwicklung“ nach den offiziellen DELF-Kriterien ausgewertet und von französischen DELF-ExpertInnen im Sinne einer externen Validierung professionell begutachtet. Analysiert wurde sowohl die Sprachkompetenz als auch Anzahl und Funktion der Sprachwechsel zwischen Ziel- und Muttersprache. Um die Hintergründe für den Sprachwechsel besser zu verstehen, wurde ergänzend mit den Studierenden und mit deren Praktikumslehrpersonen Interviews zum

## FORSCHUNGSDESIGN



**Abbildung 1: Design des Forschungsprojektes**

Gebrauch von Ziel- und Muttersprache durchgeführt. Diese wurden transkribiert und mit einer speziellen Computersoftware qualitativ ausgewertet. Die Kontrollgruppe bildeten Studierende des früheren Jahrgangs, welche noch keinen Fremdsprachenaufenthalt besuchten. Auch sie hielten im Abstand von 3 Monaten je zwei Lektionen in einer Primarschulklasse.

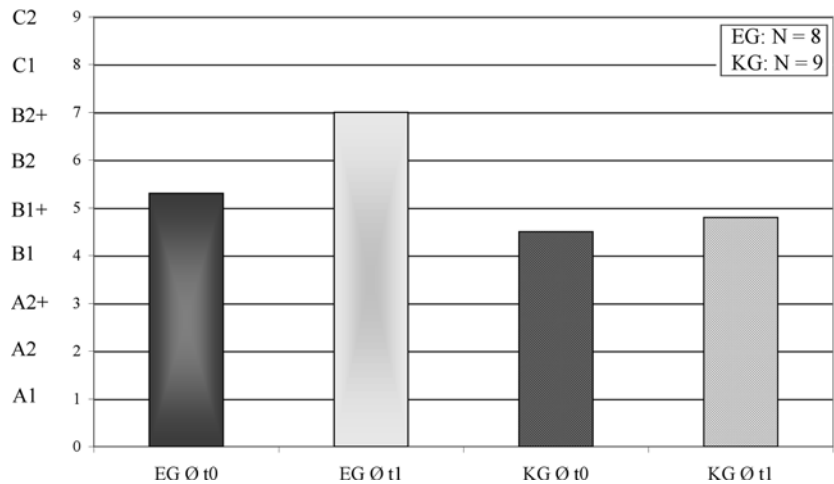
Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den vorangehenden Fragestellungen diskutiert.

### 3 Sprachperformanz im Unterricht: Qualität und Quantität

#### 3.1 Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

*Sprechen Lehrpersonen nach dem Fremdsprachenaufenthalt mit höherer Sprachkompetenz in der Zielsprache?* In der folgenden Abbildung wird ersichtlich, in welchem Ausmass der Fremdsprachenaufenthalt die mündliche Sprachkompetenz der Studierenden für deren Sprachunterricht stärkte. Werden die einzelnen Personen betrachtet, erfolgt der Lernzuwachs steiler bei sprachlich schwächeren Studierenden, während derjenige von Studierenden

im Bereich C1 und C2 erwartungsgemäss unspektakulärer ist.



**Abbildung 2: Der mündliche Kompetenzzuwachs vor (t0) und nach (t1) dem Fremdsprachenaufenthalt**

#### 3.2 Ausmass des Einsatzes der Zielsprache?

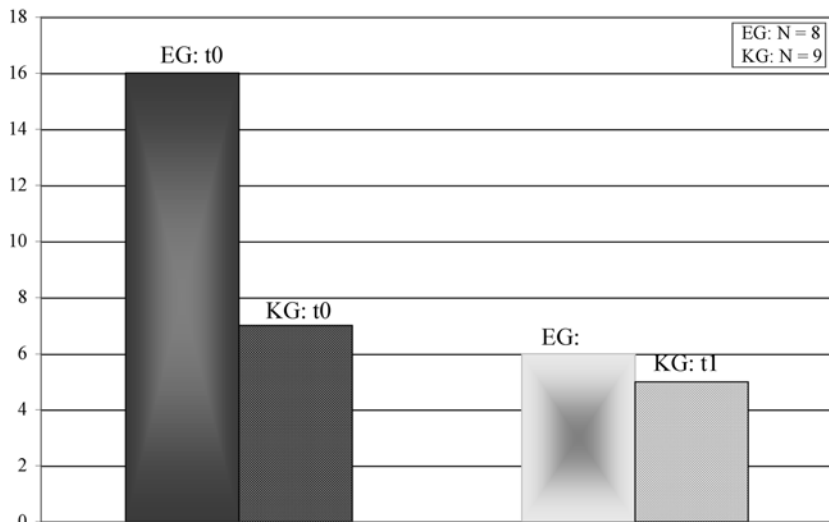
*Sprechen Lehrpersonen nach dem Fremdsprachenaufenthalt vermehrt die Zielsprache?* Nachfolgend werden mögliche Faktoren diskutiert, die auf die Verwendung der Zielsprache im Unterricht einen Einfluss haben könnten.

### Zusammenhang zwischen persönlichen Sprachressourcen und Unterrichtssprache

Im Rahmen beider Forschungsprojekte, das heisst sowohl im Jahr 2006 als auch im Jahr 2007, haben die Studierenden nach dem Fremdsprachenaufenthalt eindeutig weniger d.h. durchschnittlich sechs mal auf die Muttersprache zurückgegriffen als vor ihrem intensiven Sprachtraining in der Provence, als sie 16 mal wechselten. Insofern deuten die Daten darauf hin, dass mit zunehmender Sprachkompetenz auch mehr in der Zielsprache gesprochen wird (vgl. Abb. 3).

Bemerkenswert ist aber, dass es gleichzeitig auch Studierende gibt, die trotz tiefer Sprachkompetenz fast nur die Zielsprache benutzen. Gleichzeitig

gibt es Studierende, welche trotz hoher Sprachkompetenz immer wieder auf die Muttersprache zurückgreifen. Diese Tatsache lässt vermuten, dass neben der Sprachkompetenz weitere wichtige Faktoren einen Einfluss darauf haben, ob, wann und wieviel eine Lehrperson in der Zielsprache unterrichtet. Den Interviewaussagen zur Folge spielten sowohl die Klasse und die Unterrichtsgewohnheiten der



**Abbildung 3: Anzahl Sprachwechsel im Französischunterricht vor (t0) und nach (t1) Fremdsprachenaufenthalt 2007**

Praxislehrperson als auch die persönlichen Erfahrungen, Alltagstheorien und das didaktische Vorwissen der Studierenden eine entscheidende Rolle, ob und wieviel in die Muttersprache gewechselt worden ist.

Eine genauere Analyse der zeitlichen Situation der Datenerhebung und auch der Interviewaussagen hat gezeigt, dass die Studierenden der Kontrollgruppe, welche bereits in ihrer ersten Unterrichtslektion mehr als 50 % weniger Deutsch gesprochen haben, von der Fremdsprachendidaktik und der dort vertretenen Einsprachigkeit beeinflusst wurde. Die Experimentalgruppe konnte dazumal hingegen erst zu einem späteren Zeitpunkt von der Fremdsprachendidaktik profitieren. Zudem waren die Studierenden der Kontrollgruppe durch die Präsentation des ersten Forschungsprojektes im Rahmen eines Kolloquiums an der PHSH bereits auf die Problematik des gehäufteten Gebrauchs der Muttersprache sensibilisiert worden. Auch dies war bei der Experimentalgruppe nicht der Fall. Sie hatte ihre Erstlektionen vor dem Kolloquium gegeben. Dort haben die Studierenden des Forschungsmoduls des Jahres 2006 eindrücklich davon berichtet,

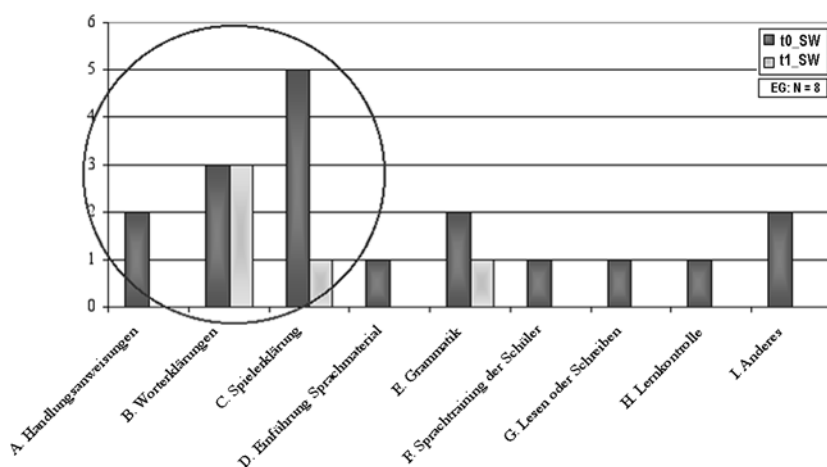
wie enorm viel und wie unreflektiert die Studierenden des Vorjahres die Muttersprache gebraucht hatten. So hat das vorliegende Forschungsprojekt indirekt als Intervention gewirkt und provozierte einen sehr hohen Effekt auf die Bemühungen der Studierenden, in ihrem Unterricht einsprachig zu sprechen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den von Altrichter (1998, 2004) postulierten Effekten der Aktionsforschung, wonach Lehrpersonen durch die Konfrontation mit Beobachtungen

über den eigenen Unterricht wirksamer lernen als durch viele normative pädagogischen Forderungen.

### 3.3 Art der Sprachsituationen mit häufigem Sprachwechsel

In der nachfolgenden Tabelle ist zu erkennen, in welchen Sprachsituationen während der Unterrichtslektion die Studierenden der Experimentalgruppe im Französischunterricht die Muttersprache benützt haben. Es bestehen bereits verschiedene Typologien über Sprachsituationen im Zusammenhang mit zweisprachigem Fremdsprachenunterricht, von denen wir die vielleicht bekannteste bereits in Kapitel 1 erwähnt haben (Castellotti, 2001). Interessant ist auch die Unterscheidung von Moore (1996) zwischen den „alternances tremplins“, welche das Lernen erleichtern sollen z.B. ein Wort oder eine Regel erklären, einen Arbeitsauftrag erteilen etc. und den „alternances relais“, welche der Kommunikation und Klassenorganisation dienen z.B. Fragen stellen, Feedback geben, allgemeine Handlungsaufforderungen etc. In unserer Analyse haben wir aus beiden Typen Sprachsituationen analysiert, welche im Unterricht am meisten vorgekommen sind.

Vor dem Fremdsprachenaufenthalt (t0)



**Abbildung 4: Gebrauch der Muttersprache in verschiedenen Sprachsituationen**

wurde in vielen verschiedenen sprachlichen Situationen (vgl. Abbildung 4; die Situationen A-I) Deutsch gesprochen, was anhand der punktierten Säulen deutlich wird. Während muttersprachliche Kommentare beim Thema Grammatik generell als sinnvoll gelten, bieten Handlungsanweisungen sowie die Erklärungen von Spielen und neuen Wörtern echte Gesprächssituationen, für welche gemäss vieler Methodologien die Zielsprache genutzt werden sollte. Demgegenüber fordert die oben genannte Studentin Frau S. ihre SchülerInnen wie folgt auf: „*Geht jetzt wieder an den Platz und nehmt das Französischbuch. Ouvrez le livre à la page 46 - auf Seite sechsundvierzig. Vous voyez une image. C'est quoi? Oui, il y a une gare. Avec ça, on va faire un jeu de géographie, ein Geographiespiel. Also das geht so:...*“ Hier wird deutlich, dass sämtliche echte Gesprächsanlässe ungenutzt gelassen und auf Deutsch übersetzt werden; auch diejenigen, welche mit einem Bild, einer geschriebenen Zahl oder einer Gestik hätten erklärt werden können. Ein wichtiger Grund dafür ist sicher mangelnde Sprachkompetenz, was auch anhand der Äusserung eines Studierenden deutlich wird: „*Erschweren tut mir eigentlich meine eigene Französischkompetenz. Da mir noch viele Wörter, allgemein Wortschatz fehlt, bin ich mir auch oft unsicher, wenn mir ein Wort im Moment nicht einfällt, dann falle ich auch häufig wieder ins Deutsche zurück, was eigentlich nicht sein sollte. Aber wenn ich mir unsicher bin, dann passiert es häufiger.*“

In diesem Bereich konnte mit dem Fremdsprachenaufenthalt offensichtlich Abhilfe geschaffen werden. So wurde nach dem Aufenthalt (t1) die Muttersprache neben Grammatik nur noch für Wort- und Spielerklärungen eingesetzt. Hier ist fachdidaktisch ein grosser Fortschritt zu verzeichnen. Gleichzeitig wird aber sichtbar, dass an diesen beiden Bereichen im Fremdsprachenaufenthalt vermehrt trainiert werden muss.

#### **4 Gründe für den Gebrauch der Muttersprache**

##### ***Wie und warum begründen angehende Lehrpersonen und ihre Praktikumslehrkräfte den Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht?***

Gründe für den Gebrauch der Muttersprache sehen Praktikumslehrkräfte hauptsächlich in ihrer mangelhaften Sprachkompetenz oder in ihrer fehlenden Routine im Reden. So mussten sich die Studierenden denn auch oft damit auseinandersetzen, dass die Schülerinnen und Schüler an den dauernden Wechsel in die Muttersprache gewöhnt waren und sich in einem Praktikum kaum auf einsprachigen Unterricht einlassen wollten. Für die angehenden Lehrpersonen hingegen ist oft ihr Kontrollmangel ausschlaggebend für den Wechsel, die Ungewissheit darüber, was die SchülerInnen verstehen und was nicht. Folgendes Zitat einer Studierenden zeigt in typischer Weise, wie die Lehrperson aus einem Gefühl der Angst heraus, die SchülerInnen könnten sie eventuell nicht verstehen, zur Sicherheit bereits vorgängig gleich alles übersetzt. „*Also ich würde schon gern nur auf Französisch unterrichten, aber es ist schwierig, wenn einen 20 Augenpaare ansehen und einem das Gefühl geben, sie verstehen nichts. Dann wechselt man automatisch aufs Deutsche. Ja. Das ist so, dieses Gefühl, dass nicht alle mitkommen können, wenn ich nur Französisch rede. Das heisst, wenn einen die Schüler dann fragend anblicken, dann verlässt einen selbst noch den Mut es nochmals auf Französisch zu versuchen und man wechselt schneller ins Deutsche.*“ Hier mangelt es einerseits am didaktische Know How über die Bedeutung des Trainings von (Global-) Hörverstehen und über Möglichkeiten der Verständniskontrollen (Meissner, 2001). Andererseits fehlt auch das Vertrauen darauf, dass die SchülerInnen dieses Suchen ertragen und mit der Zeit immer mehr verstehen lernen (Stöckli, 2004). Und letztlich wird unterschätzt,

dass die mit Unverständnis einhergehenden unangenehmen Emotionen der SchülerInnen auch ein wichtiges Lernpotential in sich bergen können (Greder-Specht, 2009).

Nachfolgend werden drei weitere Themenkomplexe beschrieben, die sich in den Interviews als sehr relevant hinsichtlich des Gebrauchs der Muttersprache gezeigt haben.

#### **4.1 Idealvorstellungen und realer eigener Gebrauch der Zielsprache Aussagen zu Idealvorstellungen:**

Die Studierenden äussern sich sehr kategorisch dahingehend, dass die Lehrperson praktisch immer d.h. mit Ausnahme von Grammatik bzw. Sprachbetrachtung, die Zielsprache nutzen sollte. Doch viele von ihnen begleiten ihre Aussage mit einem „*wenn möglich*“ oder „*nur in Notfällen auf die Muttersprache zurückgreifen...*“. Sie illustrieren ihre Idealvorstellung oft mit Konzepten, wie mit dem Unverständnis ihrer SchülerInnen umzugehen sei. Diese didaktischen Vorstellungen wie z.B. Gestik, Mimik, Bilder, andere SchülerInnen übersetzen lassen, im Anfängerunterricht viel Deutsch, später immer weniger u.ä. sind allerdings noch nicht sehr differenziert.

Die meisten Praktikumslehrpersonen meinen ebenfalls, dass man idealerweise in der Zielsprache sprechen sollte. Oft werden allerdings Ausdrücke gebraucht wie „*man sollte eigentlich...*“ oder „*idealerweise...*“ oder auch „*wenn möglich...*“, „*ich versuche...*“. Vor allem im Anfängerunterricht in der 5. Klasse wird der Gebrauch der Muttersprache auch konzeptuell vertreten. Mehrere Praktikumslehrkräfte sprechen die Frage der Unterrichtssprache grundsätzlich an, nennen jeweils meist gleich anschliessend ihre Konzepte, wie sie umgehen damit, wenn die SchülerInnen sie nicht verstehen oder die Konvention des Sprechens der Zielsprache verweigern. Generell werfen sie neben den

Idealvorstellungen viele Gründe ins Feld, weshalb sie die Muttersprache doch immer wieder verwenden. Diese Barrieren, grundsätzlich nur in der Zielsprache zu unterrichten, werden nachfolgend genauer angesehen:

**Aussagen zum eigenen Sprachverhalten:** Während mehrere Studierende von ihren Simultanübersetzungen erzählen, erläutern andere stolz, dass sie selber möglichst nur in der Zielsprache sprächen, dass sie aber bei Anzeichen des Nicht Verstehens andere Schüler übersetzen liessen. Dass damit die verbannte L1 systematisch durch die Hintertür wieder hereingelassen wurde, wird nicht reflektiert. Auch die Praktikumslehrkräfte berichten bei dieser Frage ausführlich von Schwierigkeiten und den Gründen, in die Muttersprache zu wechseln. Vor allem der Unterricht in Anfängerklassen scheint für viele nur bedingt in der Zielsprache möglich zu sein. Generell fällt auf, dass die Erfahrungsberichte stark auseinander klaffen von den früher geäusserten Idealvorstellungen.

#### 4.2 Was den Gebrauch der Zielsprache hemmt und unterstützt *Hemmende, behindernde Faktoren für den Gebrauch der Zielsprache:*

- **Sprachliche Defizite und die damit einhergehende Verunsicherung:** Mangelnde allgemeine eigene Sprachkompetenz, fehlende Spontaneität, Automatismen, disziplinarische Reaktionsmöglichkeiten, mangelnder Wortschatz und Variantenreichtum, um Wörter auf verschiedene Arten zu erklären. Die Schwierigkeit des Wechsels vom eigenen „hohen“ Niveau auf das einfache Niveau der SchülerInnen.
- **Schwierigkeiten, welche von den SchülerInnen oder von der Klasse ausgehen:** Kinder, die sich nicht einlassen auf den Challenge, selber herauszufinden, was die Lehrperson sagt; andere, die zum Vornherein aufgeben und auf die Übersetzung warten; oder SchülerInnen, die sich

in den Mittelpunkt setzen wollen, indem sie immer gleich alles Verstandene übersetzen. Klassen, welche sich bereits an den dauernden Wechsel zwischen L1 und L2 gewohnt sind.

- **Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation:** Neben der oben beschriebenen Angst, die SchülerInnen im Ungewissen zu lassen, übersetzen die Lehrpersonen aus den Bedenken, die geplante Lektion nicht fertig führen, die Ziele nicht erreichen, das Lehrbuch nicht rechtzeitig beenden, die Jahresziele nicht durchbringen zu können. Übersetzt wird auch der grossen Klassen und Niveauunterschiede wegen und weil einsprachiger Unterricht mehr Vorbereitung brauche bzgl. dem Suchen von Bildern, Gegenständen und sprachlichen Erklärungsvarianten.

#### *Förderliche, unterstützende Faktoren für den Gebrauch der Zielsprache:*

- **Sprachliche Unterstützung seitens der LehrerInnenbildung:** Als positiv stimulierend erlebt wurde vielerseits die Forderung der Ausbildung, das C1 Niveau erreichen zu müssen. Gleichzeitig wurde immer wieder die Dankbarkeit deutlich über das Angebot des Fremdsprachaufenthalts und der Fremdsprachdidaktik. Dieser helfe sehr, Hemmungen und die Angst vor Fehlern abzubauen. Für viele Studierende ist die finanzielle Unterstützung des Sprachaufenthalts von grosser Bedeutung. Viele erfahrene Lehrpersonen bezeichnen einen längeren Fremdsprachaufenthalt als ideal. Doch auch Sprachkurse zuhause, Konversationsgruppen, Literaturgruppen mit Erwachsenen würden sich eignen. Günstig gilt ebenso Lehrerweiterbildung, oder das jährliche Verbringen einer Anzahl Ferientage im französischen Sprachraum (Greder-Specht et al., 2008<sup>a</sup>; Greder-Specht et al., 2008<sup>b</sup>).

- **Didaktische Unterstützung seitens der LehrerInnenbildung:** Der von der Fachdidaktik geforderte Challenge, in Praktika die Muttersprache wenn irgend möglich zu vermeiden, führte für einige der Studierenden dazu, dass sie sich trotz schwachen Sprachkompetenzen an die Forderung des einsprachigen Unterrichts hielten. Sie fanden diesen zwar „schwierig, aber möglich“ und erlebten diese Erfahrung als stärkend. Als unterstützend erlebt wird der didaktische Hinweis, selber mindestens zwei Erklärungswege vorzubereiten, mind. zwei Sinneskanäle anzusprechen, Materialien, Bilder, Gestik, Mimik vorzubereiten ... Wichtige Sätze vorher aufzuschreiben. Hilfreich erlebt wird auch der Gebrauch einer Puppe als Gegenüber der Kinder im Kommunikationsprozess, so dass man selber den Dialog anleiten kann.
- **Unterstützung seitens der Praktikumslehrpersonen:** Hilfreich waren gute Vorinformationen der Praktikumslehrperson über die Vorkenntnisse der SchülerInnen. Ebenfalls unterstützend erlebt wurden deren Hinweise, dass viele SchülerInnen oft mehr verstünden als man meine und dass deren zeitweiliges Unverständnis nicht tragisch – sondern sogar eine Lernchance sei. Am einfachsten war der Einstieg in einsprachigen Unterricht bei Praktikumslehrpersonen, welche mit ihren SchülerInnen von Anfang an nur die Zielsprache sprachen.
- **Schulorganisatorische Hilfestellungen:** Für die Praxislehrpersonen erspart das Lehrmittel „Envol“ eigene Vorbereitungszeit und schafft damit zusätzlich Zeit, sich sprachlich vorzubereiten (Achermann, 2000, 2001). Hilfreich sind Halbklassen und die Möglichkeit, in anderen Fächern bzw. in einzelnen Sequenzen die Zielsprache zu sprechen. Vom Kanton wünschen sich Lehrpersonen, dass dieser alle paar Jahre einen deutsch-welschen Klassen- bzw.

Lehreraustausch organisiert.

- **Individuelle Massnahmen:** Sehr fördernd für die eigene Sprachkompetenz sei es, zuhause Bücher in der Fremdsprache zu lesen, regelmässig TV-Sendungen oder DVDs anzusehen, französische Mails zu schreiben und fremdsprachige Freunde und Freundinnen zu pflegen. Ganz wichtig sei es, sich vor der Lektion wirklich vorzunehmen, die Zielsprache zu sprechen.

#### 4.3 Einsatz der Muttersprache aus didaktischen Überlegungen heraus

- **Umgang mit Verstehensschwierigkeiten der SchülerInnen:** Hier liegt eine grosse didaktische Schwierigkeit v.a. bei den Studierenden: So werden Verstehensschwierigkeiten nicht als normal angesehen, als Schritt auf dem Weg des Lernprozesses, als Challenge zum Training des Globalhörverstehens. Fragende Kinderaugen werden als persönliches Versagen verstanden, das schnell wiedergutmacht werden muss durch eine Übersetzung.
- **Mangelnde sprachliche und/oder didaktische Fähigkeit, ein Wort oder Spiel mit unterschiedlichen Erklärungen auf verschiedene Arten zu beschreiben.** Eigene frühere Schulerfahrungen bieten eine schnelle sicher erscheinende Lösung; die Übersetzung: „*Gewechselt hab ich eigentlich, als ich gemerkt hatte, es kam von den Schülern keine Rückmeldung. Ich stand da vorne und eigentlich wusste ich nicht mehr weiter, wusste mir nicht zu helfen und dann hab ich ins Deutsche gewechselt.*“
- **Mangelndes Verständnis für echte Kommunikationssituationen:** Anweisungen und Grammatik werden speziell als schwierig betrachtet und oft übersetzt. Bei letzterer entspricht dies in der Regel den fachdidaktischen Empfehlungen. Anweisungen, hingegen sind echte

Kommunikationssituationen par excellence. Doch offensichtlich werden sie nicht als solche erkannt und der Wert des Transfers vom Globalhörverstehen in (Sprach-) Handlungen nicht verstanden. Dafür merken die Lehrpersonen dort am deutlichsten, wenn SchülerInnen diese nicht verstehen.

- **Die Klassenführung und disziplinarische Anweisungen werden nicht als authentischer Kommunikationsakt genutzt:** „*Schwierig war es auch, persönliche Kommentare oder Zurechtweisungen auf Französisch zu machen, da mir dies teilweise etwas künstlich erschien.*“ Fremdsprachunterricht wird in diesem Fall reduziert auf strukturiertes Sprachtraining, auf die oben erwähnten „alternances tremplins“, während beziehungsorientierte Kommunikation, die „alternances relais“ ausgelagert werden.
- **Umgang mit Niveauunterschieden in grösseren Klassen:** Viele Lehrpersonen wählen die Strategie, dass sie die besseren SchülerInnen einfach alles übersetzen lassen für die Schwächeren, womit der Unterricht durch die Hintertür wieder zweisprachig wird.
- **Veraltete didaktische Vorstellungen:** Viele Praktikumslehrpersonen betonen noch die Notwendigkeit des Übersetzens.

**Fazit:** Bei den Studierenden hört man deutlich, dass sie von der Sprachdidaktik geprägt und überzeugte Verfechter der Einsprachigkeit sind. Zudem haben sie auch Konzepte und konkrete Ideen, wie sie diese verwirklichen wollen. Stossen sie dann aber auf eine Schwierigkeit, wie z.B. die Praktikumslehrperson, welche immer deutsch übersetzt, oder SchülerInnen, welche sie stumm und mit Unverständnis anschauen, dann rutschen sie schnell wieder in das ihnen vertraute Verhalten der Übersetzung zurück. Die Praktikumslehrpersonen verlangten vom idealen Fremdsprachunter-

richt zwar oft auch dessen Einsprachigkeit, doch führten sie recht viele „wenn“ und „aber“ ins Feld. Auch klappt deren Idealbild – v.a. im Anfängerunterricht – offensichtlich mit der Schulrealität auseinander, wenn wir den Erfahrungen der Studierenden, die ja ihre eigenen Praktikumslehrpersonen interviewt haben, Glauben schenken darf.

#### 5 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen

**Das Forschungsprojekt verdeutlicht:** Die Wirkungsannahme, dass höhere Sprachkompetenzen, wie sie in einer DELF-Prüfung manifest werden, sich im selben Mass auch im Fremdsprachenunterricht zeigen, stimmt nur bedingt. Die erhöhte Sprachkompetenz führt zudem nur unter bestimmten Bedingungen auch tatsächlich zum vermehrten Gebrauch der Zielsprache im Unterricht mit SchülerInnen. So genügt nicht, wenn die PHs das Bestehen von Sprachprüfungen als alleinigen Massstab dafür nehmen, ob angehende Lehrkräfte ihren Fremdsprachenunterricht mit der genügenden Kompetenz erteilen können. Die Evaluation von Ausbildungselementen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit in der Schulpraxis sind unabdingbar (Stiefel Amans, R. & Greder-Specht, 2006). Sehr wichtig ist auch, dass die Auszubildenden selber Mittel und Wege finden, wie sie die Wirksamkeit ihrer Ausbildungsbemühungen und eventuelle Probleme beim Transfer in die Schulpraxis überprüfen können. (Stiefel Amans, R., noch unveröffentlicht) Nur so können die Akteure selber ihre Ausbildungsarbeit hinterfragen und zielgerichtet weiterentwickeln.

So stellt sich auf Grund der im Artikel präsentierten Forschungsergebnisse folgende Nachfrage:

**Muss die LehrerInnenbildung bei der didaktischen oder bei der**

### sprachlichen Schulung ansetzen, um den kompetenten und vermehrten Einsatz der Zielsprache zu fördern?

Folgende Bereiche lassen sich zusammenfassend als prioritär entwicklungs-würdig beschreiben: In der Didaktik sollte der Umgang mit „Nicht Verstehen“ vermehrt diskutiert werden. Auch das Thema „die Zielsprache wenn möglich“ zu brauchen, müsste analysiert werden. Im Fremdsprachen-aufenthalt und Sprachunterricht sollte die Sprachkompetenz nicht lediglich mittels Textbesprechungen und Äußerungen der eigenen Meinung und auch nicht nur zur Vorbereitung von DELF-Prüfungen trainiert werden. Wichtig ist ebenso sehr das bewusste Üben von Handlungsanweisungen und Spielerklärungen an eine Gruppe sowie Worterklärungen in verschiedenen Varianten ohne sich mit Übersetzen behelfen zu müssen.

Sowohl angehende LehrerInnen als auch die Praxislehrpersonen versprechen sich viel von Fremdsprachaufenthalt, Ferien im Sprachgebiet oder von anderen organisierten Gelegenheiten, um selber die Sprache immer regelmässig mit anderen Erwachsenen sprechen zu können. Während erfahrene Lehrkräfte diesbezüglich eher organisatorische Hilfe benötigen, brauchen angehende Lehrkräfte die finanzielle Unterstützung dazu. Die LehrerInnenbildung müsste bei der Auswahl von Praktikumslehrpersonen darauf achten, ob diese bereit und fähig sind, die Fremdsprache vermehrt in der Zielsprache zu unterrichten.

Der deutlich positive Effekt des ersten Forschungsjahres bezüglich des konsequenten Gebrauchs der Zielsprache lässt annehmen, dass die Konfrontation mit dem eigenen Unterricht mittels Ton- oder Videoaufnahmen und das Auszählen der eigenen muttersprachlichen Einwüfe bzw. Wörter wirksamer ist als viele normative pädagogische Forderungen (vgl. Kapitel 3.2). Das Befassen mit dem eigenen Sprachverhalten kann

sowohl in der Didaktik als auch während den ersten Praxiserfahrungen als Ausgangspunkt für Reflexionen und Entwicklungsprozesse dienen. So dürfte in einem derartigen Fall erwartet werden, dass die eingangs erwähnte Studentin Frau S. in einer nächsten Fremdsprachlektion sagt:

„Levez vous!... Silvan! Es-tu avec nous?!“

### Anmerkung

<sup>[1]</sup> «Les recommandations en matière d'enseignement dans tous les pays étudiés conseillent aux enseignants d'encourager les élèves à s'exprimer le plus souvent et le plus spontanément possible en classe. Une exposition maximale à la langue cible et une utilisation limitée de la langue maternelle revêtent une importance capitale. Conformément aux exigences de l'approche communicative, la communication efficace d'un message donné doit être considérée comme plus importante que la manière dont le message est transmis, le contenu bénéficiant de la priorité par rapport à la forme.... Cette vision est confirmée par des études menées dans certains des pays participants. Elles ont révélé que l'enseignement était victime d'une utilisation limitée de la langue cible, d'un manque de rapport avec la réalité et d'une motivation inadéquate des élèves à utiliser la langue cible comme moyen de communication. (Commission européenne, 2001)

### Literaturhinweise

- Achermann, B., Michel, B., Tchang-George, M. C. & Weinmann, H. (2000, 2001). *Envol 5, 6. Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé Inter.
- Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Greder-Specht, C., Stiefel Amans, R. & Heine, S. (2008<sup>a</sup>). *Wann führt Weiterbildung wirklich weiter?* 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (Nr. 1/2), 22-24.
- Greder-Specht, C., Stiefel Amans, R. & Marty, R. (2008<sup>b</sup>). *„Weiterbildung“ „heisse Luft oder frischer Wind für die Praxis?“* 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (Nr. 1/2), 20-21.
- Lüdi, G. & Py, B. (2005). *Zweisprachig durch Migration*. Tübingen: Niemeyer Max Verlag GmbH.
- Meissner, F.-J. & Heike, B. (2001). Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremd-

sprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (Jg. 12 Heft 1), 63-102.

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE* (7), 95-122.

Puren, C. (2001). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Saint-Cloud: Collection CREDIF.

Stiefel Amans, R. (noch unveröffentlicht). *Vom Feedback zum Realback. Ausbildende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf den Spuren ihrer Wirksamkeit*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Stiefel Amans, R. & Greder-Specht, Ch. (2006). *Wirkungsorientierte Evaluation eines Sprachaufenthaltes der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen*: [http://www.arcenprovence.com/IMG/pdf/WirkungsorientierteEvaluationStage\\_PHSH\\_05.pdf](http://www.arcenprovence.com/IMG/pdf/WirkungsorientierteEvaluationStage_PHSH_05.pdf)

Stiefel Amans, R., Greder-Specht, Ch. & Manno, G. (2009). *Sprachkompetenz in DELF-Prüfung und sprachliches Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht* (Arbeitstitel). Unpublished manuscript.

Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht Englisch und Französisch*. Aarau: Sauerländer.

### Regula Stiefel Amans

ist Erziehungswissenschaftlerin, Dozentin an der PHSH und war viele Jahre als Fremdsprachendidaktikerin tätig. Sie hat einen Zweitwohnsitz in Frankreich und führt dort die Firma "ARC en Provence", welche den Fremdsprachenaufenthalt der PHSH organisiert und betreut. Sie führt zusätzlich Weiterbildungen von amtierenden Lehrpersonen durch (vgl. [www.arcenprovence.com](http://www.arcenprovence.com)). Ihre beiden Kinder im Primarschulalter wachsen zweisprachig auf und besuchen seit kurzem in der Schweiz die Schule.

### Christine Greder-Specht

ist Primar- und Gymnasiallehrerin sowie Erziehungswissenschaftlerin. Sie hat im Bereich der Evaluation gearbeitet und ist gegenwärtig Dozentin am Institut Sekundarstufe II der PHBern. Im Rahmen ihrer Dissertation hat sie sich mit der Bedeutung von unangenehmen Emotionen beim Lernen und der Wirkungserfassung von Bildungssettings auseinander gesetzt (vgl. <http://e-learning.phil.uni-augsburg.de/obwiki/EIK>). Mit Regula Stiefel Amans leitet sie die hier beschriebenen Forschungsprojekte an der PHSH.



Hans Weber  
Solothurn

## The Stranger

The stranger is either s/he who is different or s/he who is outside or comes from outside.

To the first category belongs the word *alien*, from Old French *alien*, Latin *alienus* derived from *alius* “other” – related to Greek *állos*, Gothic *aljis*, Old English *elles*, now *else*.

Au second groupe appartiennent et le mot anglais d’allure noble *foreigner* et le mot moins noble français *forain*.

Le mot bas latin *\*foranus*, *\*foraneus* signifie “qui dépasse à l’extérieur”, d’où “étranger” – du latin classique *foris* “dehors”. Au temps de l’Empire britannique, on utilisait avec respect dans toutes les langues le nom de *Foreign Office*. Remarquez que le mot a été ennoblé orthographiquement par *reign*, latin *regnum*. A l’autre bout de l’échelle, il se peut que le mot *forain* ait subi l’attraction du mot *foire* (il existe la forme dialectale *foirain*) du bas latin *feria* (pour *feriae*).

Auriez-vous deviné que le mot *forêt* remonte à la même source? Eh bien, oui, le latin tardif *forestis* (*silva*), ancien français *forest* décrit la forêt “en dehors”, c’est-à-dire réservée exclusivement à la chasse royale. La racine de ce mot remonte au latin *forēs* “porte”, dont descendent l’adverbe *foris*, *foras* et le français ... *dehors*. Comment ça? Le bas latin *de foris* “de l’extérieur, à l’extérieur” a donné *defors* en ancien français; puis le *-f-* a disparu en position intervocalique et a finalement dégagé un *-h-* aspiré emphatique digne de ce nom. Il est vrai que même pour nous, qui n’aspérons plus le “h aspiré”, un ordre *dehors!* est bien plus énergique qu’un hypothétique *\*dors!* de même sens. – Du reste, le mot *hors* est simplement tiré de *dehors*.

### Eine kleine Anmerkung

Wem fällt nicht eine gewisse Ähnlichkeit in der Bildung von *dehors* und *draussen* auf? Ja, diese Wörter gehören zu dem faszinierenden Bündel von sprachlichen Erscheinungen, die sich westlich und östlich der romanisch-germanischen Sprachgrenze spiegeln (Diphthongierung, Monophthongierung, Umlaut usw.). So haben wir die Entsprechungen:

*dehors draussen*  
*dedans drinnen*  
*dessus drauf*  
*dessous drunter*

Noch einleuchtender alemanisch:

*dehors dussə*  
*dedans dinnə*

### Ancora gente che si trova all'esterno

Ma torniamo al latino *foris*, *foras*. In Occitania e in Catalogna, *forest* non significa “i boschi” come in francese, ma proprio quello che si trova “fuori”, una capanna o una fattoria isolate dalla località principale. Su questa base, l’occitano *forestier*, il catalano *foraster*, adattato dal castigliano in *forastero* hanno assunto il significato di “straniero”, così come l’italiano *forestiero*. Un altro avverbio con lo stesso significato è *extra*. Il latino *extraneus* vuol dire quindi “di fuori”. Ha dato in italiano colto *estraneo*, la cui forma popolare è *strano*, parola che ci mostra un terzo modo di vedere lo straniero: “che è diverso dal consueto o dal normale”. Il termine “politico” *straniero* è preso in prestito dalla forma francese della stessa parola, *estranger* (moderno *étranger*) derivato da *estrange* (moderno *étrange*) con una lunga coabitazione dei due significati.

*Fremd* schliesslich gehört zu einer Präposition “fern von, weg von”, gotisch *fram*, altnordisch *frá*, alt- und neuenglisch *from*. Davon sind Adjektive gebildet, gotisch *framaps*, altenglisch *frempe*, *fremde*, althochdeutsch *framadi*, *fremidi*.

### Les barbares

Ou bien l’étranger est celui ou celle qui ne sait pas notre langue, que nous n’arrivons pas à comprendre, dont nous ne voyons que le mouvement des lèvres (b-). Après la catastrophe de Babel, chacun était devenu un étranger pour chacun – un *barbare*. Et la production orale dont le sens nous échappe a partout été caractérisée de la même manière, *barbara* en sanskrit, *bárbaros* en grec, *balbus* “bègue” en latin (avec discrimination d’un *-r-*), d’où les verbes italien *balbettare*, français *balbutier*, espagnol *balbucir*; en serbe nous trouvons *blabetati* et en alémanique nord *babbela*. Pour les Grecs et les Romains, tous ceux qui ne possédaient pas les langues classiques n’étaient que des barbares; à la distinction “moi/l’autre” s’ajoute un jugement de valeur.

Meist wird das Wort *brav*, *brave*, *bravo* auf *barbarus* zurückgeführt, wobei man sich auf das “signifié” konzentriert und das “signifiant” völlig vernachlässigt. Am ehesten leuchtet noch die spanische Entwicklung ein: ausländisch → wild → unbändig (von Tieren). Betrachtet man jedoch alle Sprachen, so fällt auf, dass *brav* etwas ausdrückt, was das betreffende Wesen als seine Haupteigenschaft trägt: Das brave Kind verkörpert die Eigenschaften, die die Erwachsenen von ihm erwarten, entsprechend beim braven Bürger das, was die Behörden

voraussetzen, und der (*toro*) *bravo* ist eben ganz der spanische Kampfstier. Übrigens bedeutet katalanisch *brau* dasselbe wie *toro*. – Wie soll man sich da die Bedeutungsübertragung von *Barbar* zu *brav* vorstellen?

L'évolution phonétique est douteuse elle aussi: *barbarus* serait devenu *\*barbru*, celui-ci par dissimilation, *\*babru*, et celui-ci par translation du premier -r-, *\*brabu*... This puzzle has also led to a fine example of circular reasoning (Zirkelschluss). A northern Iberic word *bravus*, *pravus* is said to have had the meaning "wild"; well, it appears that this word is nothing but a wrong latinisation of *bravo*!

Gewöhnlich wird die Bezeichnung *Berber* ohne lange Überlegung einfach dem Wort *Barbar* angeschlossen. Das persönliche Zeugnis eines Berberfreundes, der eine ihrer Sprachen gelernt hat, führt uns jedoch auf eine verlässlichere Spur: Bei seinen ersten Sprechversuchen wurde ihm bedeutet: "Öffne den Mund nicht so weit;

artikulierte nicht so deutlich. Unsere Sprache tönt sanft 'brbrbr'."

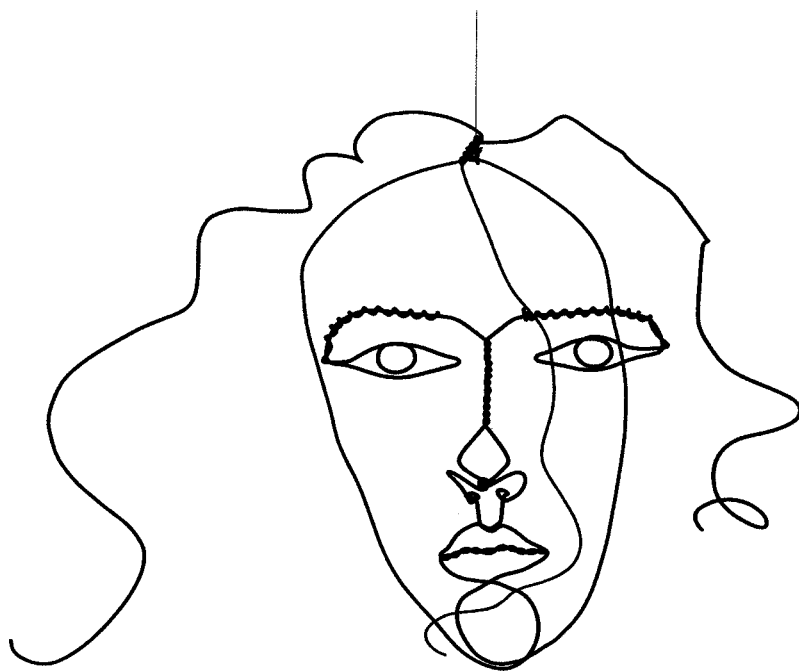
### Welsch

Oder den Namen von Fremden, auf die wir zufällig treffen, verallgemeinern wir, so dass er für uns "Fremde" schlechthin bedeutet. Auf ihrem Zug nach Süden und Westen stiessen die Germanen im heutigen Mitteldeutschland um 500 v. Chr. auf das keltische Volk der *Volcae*, die sie mehrheitlich nach Westen verdrängten, zwischen Rhone und Pyrenäen. *Volc-* wurde lautgesetzlich im Germanischen zu *Walh-*, Adjektiv *walhisc-*, mit Umlaut *welhisc-*, und so nannten die Germanen zunächst sämtliche Kelten. The Anglo-Saxons took the word with them to Britain and there applied it to the local Celts: *wielisc* (modern *Welsh*). Und als das benachbarte Gallien von den Römern besetzt wurde, übertrugen die Germanen *walhisc*, *welahisc*, *wel(hi)sc* usw. auf die romanischen Fremden, u.

a. niederländisch *waalsch* "wallon", welch letzteres natürlich zum selben Stamm gehört.

Auch die Rätoromanen wurden als Walsche, Welsche bezeichnet. Davon zeugen der Walensee in der Schweiz, der Walchensee in den Bayerischen Kalkalpen, der Walgau im Vorarlberg usw. und auch die Benennung *Kuderwelsch*, *Kauderwelsch*, ursprünglich für "Churerwelsch" (was jedoch nicht auf die Churer selber zutrifft, da sie ja eingewanderte Germanen waren!). *Rotwelsch* dagegen bezeichnet einfach wieder eine (absichtlich) unverständliche Sprache, die der Bettler und Gauner.

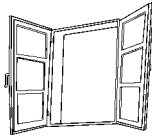
Unser "wichtigster Fremder" ist nicht immer derselbe. Für uns Schweizer war einmal das "Welschland" Italien, jetzt ist es die französische Schweiz. Aus der ersten Epoche stammt der Name *Walen* (auch Venezianer genannt), fremde Sucher nach Edelmetallen und Edelsteinen in Sagen aus den Alpen – und aus dem deutschen Mittelgebirge.



Alexander Calder, *Medusa*.

### Zum Schluss die Goten

Auch bei den Slawen wurde der Name des ersten angetroffenen grossen Volkes zur Bezeichnung des Fremden, aber nicht nur für dieses oder jenes, sondern ganz allgemein. Das russische Adjektiv *čuzóí* heisst allgemein "fremd". Dieses fremde Volk können nur die Goten gewesen sein. Ist ein solcher Lautwandel vorstellbar? Natürlich nicht! *čuzóí* geht auf urslawisch *\*tjudī* zurück "fremd", auch "innerlich fremd", eine Ableitung vom Substantiv *\*tjudǔ*, und dieses ist genau gotisch *piuda* "Volk"! Das kann nur bedeuten, dass sich die Goten selbst schlicht und einfach "das Volk" nannten. Vielleicht lächeln Sie über Völker, die sich "Menschen" oder "Volk" nennen: Inuit, Dene, Apachen, Navajo usw. Nun, auch die Deutschen bezeichnen sich als "das Volk" genau wie weiland die Goten...



Loïc Madec  
Seoul, South Korea

## Avoir le FLE sacré en Corée du Sud

*In Südkorea, das oft als das am stärksten konfuzianisch geprägte Land angesehen wird, ist Bildung lebenswichtig. Dementsprechend konzentriert sich das gesamte Bildungssystem auf die Aufnahmeprüfung zur Universität, die in Form eines Concours stattfindet. Bei dieser Prüfung hat eine Handvoll von Schlüsselfächern den Vorrang, was an den weiterführenden Schulen ein völliges Desinteresse gegenüber den Fremdsprachen – besonders des Französischen – nach sich zieht, und dies nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Lehrern. Selbst an den Universitäten ist die Situation der Fremdsprachen nicht viel besser. Trotzdem kann ein Lektor für Französisch das Unmögliche versuchen, indem er den besonderen Lernkontext seiner Gruppe innerhalb eines genau definierten soziokulturellen Rahmens berücksichtigt und sich einem anthropologischen Ansatz verpflichtet fühlt.*

Il y a un peu plus de cinquante ans, Jean Pouillon – que Claude Lévi-Strauss appela «la conscience vigilante des ethnologues» – mettait en garde, à propos de la découverte de l’autre, contre l’évitement de la différence en rappelant que celle-ci constitue “l’essentiel” pour l’ethnologue qui se doit de la “comprendre sans céder à la tentation de la réduire” (1956: 93). Pour J. Pouillon, une “conception “digestive”” (90) de la compréhension de l’autre empêche de couvrir “la distance entre le sujet et l’objet”, la consume “dans une vague sympathie”, conduisant à ce paradoxe: “la dissolution [par la compréhension] de son objet initial” (92)...

Quelques décennies plus tard, l’anthropologie poursuit ses interrogations sur l’élaboration de la connaissance de l’autre (Affergan, 1999), sur la construction des discours sur l’autre (Kilani, 2000), sur la réflexivité du chercheur aux prises avec son rapport à l’autre (Ghasarian, 2004)...

Cet autre est également central en didactique des langues où sévit parfois un relativisme rageur qui “veut qu’on enregistre la diversité des normes et des situations faites à l’être humain sans chercher à la comprendre” (Boudon, 2008: 123). Adoptant la “pose dessalée de ceux, qui, revenus de tout, savent que toutes les rationalités, toutes les vérités, toutes les scientificités et toutes les subjectivités sont factices et autodestructrices” (Caillé, 1993: 56), les *vagues sympathisants* de l’autre l’esquivent de leur compréhension automatique et, en sacralisant le culturel, consacrent le déni d’altérité.

Lecteur en Corée du Sud depuis près de quinze ans, je me propose dans cette contribution – qui se veut “une conscientisation de nos pratiques enseignantes” (Gohard-Radenkovic, 2002: 20) – de montrer l’impor-

tance pour l’enseignant de FLE d’une connaissance critique du terrain externe à la classe, à savoir le cadre socioculturel dans lequel évoluent les apprenants. À l’instar de l’ethnologue, le lecteur dit natif se doit de chercher à comprendre le macrocontexte pour ensuite, *in situ*, construire au mieux sa relation à l’autre – l’apprenant – et adapter un programme pédagogique adéquat.

### «La société la plus confucéenne du monde»

Cette assertion sur l’ancrage du confucianisme en Corée du Sud, que l’on doit à la coréanologue Juliette Morillot (1998: 8), est ici une manière abrégée de souligner une réalité sociale issue d’un processus historique complexe et de préceptes chinois séculaires qui, dans un souci de recherche d’harmonie sociale, invitaient notamment les hommes de pouvoir à la mesure, exaltaient l’éducation, la piété filiale, le respect inconditionnel de la hiérarchie et des aînés.

Le sort réservé à ces préceptes par les tenants de l’orthodoxie confucéenne puis néo-confucéenne, en Chine et en Corée, a fait l’objet de vives condamnations (clanisme, immobilisme, ilotisme...) à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque ces deux pays se sont montrés incapables de s’adapter à un monde en pleine mutation. La dénaturation des enseignements de Confucius, mais aussi leurs caractères intrinsèquement inégalitaires (gérontocrate, hyperpatriarcal), voire iniques (dictatogène<sup>1</sup>, phallocratique), ont beau faire encore l’objet d’attaques, la morale et l’ordre confucéens constituent toujours la colonne vertébrale de la vie familiale et sociale sud-coréenne.

C’est à l’aune de ce legs de l’Histoire

qu'il faut apprécier l'importance capitale donnée à l'éducation en Corée. À preuve, le titre de l'ouvrage d'un universitaire américain, *Education Fever* (Seth, 2002), traduction littérale d'une expression coréenne, *교육열* (*kyoyuk yeol*), qui exprime l'ampleur du phénomène éducatif au Pays du Matin calme.

*Fever* tout d'abord en tant que bouillonnement, frénésie.

Les enfants sud-coréens sont en effet contraints de suivre une multitude de cours dans des instituts privés, en dehors des heures scolaires: "un parcours du combattant obligatoire (...) qui contraint les parents à faire travailler leurs enfants dès l'aube à un rythme infernal y compris pendant les vacances scolaires" (Morillot, 1998: 248).

"Obligatoire" parce que dans une société sud-coréenne où prévaut déjà le suivisme, le système éducatif, calqué sur celui du voisin japonais – colonisateur de 1910 à 1945 –, distille dès le primaire un féroce esprit de compétition. Ainsi les parents dépensent-ils pour leurs enfants des sommes astronomiques en leçons complémentaires, notamment pour l'apprentissage de l'anglais. Point de mire: le *수능* (*suneung*), le concours d'entrée dans les universités, privées pour la plupart, et onéreuses (4'500 à 6'500€ l'année d'inscription en 2009, selon les facultés).

Dans une optique ethnographique de valorisation du détail, rendons-nous sur le terrain, à l'approche du jour fatidique...

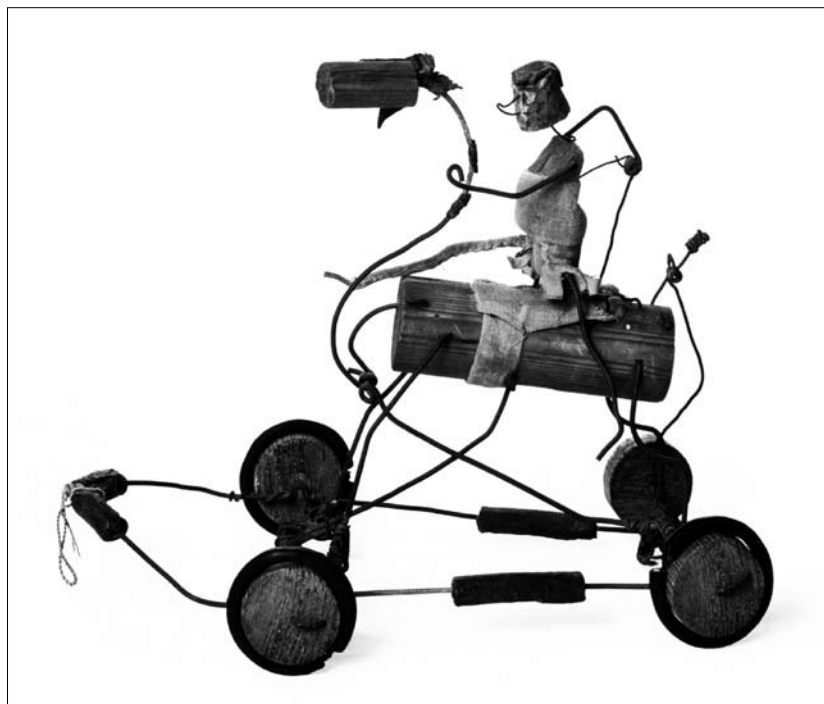
Traditionnellement, les candidats se voient offrir des *찰쌀떡* (*chabssal teok*) et des *엿* (*yeot*), gâteaux de riz et sortes de caramels qui en raison de leur consistance collante renvoient au verbe *붙다* (*butta*, coller) que l'on retrouve dans l'expression *대학에 붙다* (*daehak-e butta*), "réussir le concours d'entrée à l'université". En plus de ces confiseries, et toujours sur fond d'analogies symbolico-sémantiques, des porte-bonheur sont remis

aux lycéens: des rouleaux de papier, car l'expression "se moucher le nez" se construit avec le même verbe – *풀다* (*pulda*) – que celui utilisé dans "résoudre un problème", ou encore de petits objets ayant pour fonction de piquer: parce que le candidat devra piquer (choisir) les bonnes réponses des questionnaires à choix multiples (QCM) soumis lors du concours.

Ce matin-là, le petit déjeuner des candidats est impérativement dépourvu d'aliments "glissants", comme ces algues wakame servant à la confection de soupe, le verbe coréen qui signifie "glisser" s'employant en effet aussi pour dire "échouer". Certains candidats évitent par ailleurs de prendre un shampoing, parce que se laver la tête reviendrait à la débarrasser des connaissances qui y sont amassées... Le jour J, c'est toute la péninsule qui vibre au rythme des angoisses des familles. Chacun retarde le moment du départ pour le travail afin de désengorger les voies de communication et faciliter les déplacements des lycéens. Des milliers de policiers et de béné-

voles sont mobilisés pour acheminer les retardataires. Jusqu'au trafic aérien, soumis pour la circonstance à des règles spéciales afin d'éviter que le bruit des réacteurs ne perturbe les épreuves de compréhension orale de coréen et d'anglais. Et pendant que les candidats à l'université planchent sur leurs QCM, devant les grilles des centres d'examen, dans les temples et les églises, les mères prient...

Plusieurs enjeux cruciaux sont liés à cette effervescence. En premier lieu, le *체면* (*chemyun*) des parents – *i.e.*, leur dignité, leur honneur, concept-clef pour comprendre la psychologie coréenne (Choi, 1993) –, *chemyun* constamment sur le fil du rasoir social<sup>2</sup>. Après des années de sacrifices, voir son enfant entrer à l'université est synonyme de consécration, surtout s'il ou elle intègre une des plus prestigieuses facultés de Séoul. L'université, c'est également la voie royale pour espérer occuper des fonctions enviables dans une administration ou une entreprise; espérer aussi convoler en justes et



Alexander Calder, *Chevalier*.

avantageuses noces. Affaire de *chemyun* encore, donc...

Enfin, la vie sur le campus est un point cardinal de la socialisation, un moment et un lieu où se nouent des relations sur lesquelles chacun pourra s'appuyer toute sa vie. Entre ex-condisciples, cette "sympathie active éprouvée à l'égard de personnes appartenant au même cadre" (Ottino, 2004: 184) joue en effet à plein en Corée du Sud, permet la construction d'un réseau facilitant les mouvements sur l'échiquier social.

*Fever* aussi en tant que symptôme d'un malaise: classes bondées, bachotage dispendieux dans le secondaire et médiocrité de l'enseignement supérieur (Seth, 2002: 252) où les critères d'exigence en matière de formation sont loin de ceux appliqués ailleurs. Le travail attendu des étudiants sud-coréens pendant leurs huit semestres de scolarité est sans commune mesure avec la réalité universitaire à l'étranger.

On aurait pourtant tort de conclure à une faillite du système éducatif.

Se borner à y fustiger l'absence de rencontre avec la discipline intellectuelle et l'étouffement du libre-arbitre revient, eu égard aux valeurs de la société coréenne, à commettre une lourde erreur d'appréciation. Affirmer ainsi que le système éducatif sud-coréen

est "l'un des pires du monde" (Shim, 1996: 19) est abusif, car la finalité de ce système, quelles que soient les déclarations d'intention du ministère de l'Éducation, demeure la subordination de l'individu à la collectivité et à ses principes hiérarchiques<sup>3</sup>. Or, de ce point de vue, force est d'apprécier l'efficacité dudit système: l'école assimile sans incidents une jeunesse qui ne reste pas en marge de la société, l'université produisant quant à elle des diplômés qui s'intègrent bien au monde du travail.

#### Cessez-le-FLE?

"Que certaines sociétés soient plus contraignantes que d'autres ou que les individus soient davantage respectés dans certaines sociétés que dans d'autres est une donnée incontestable" affirme Raymond Boudon (2008: 78). La Corée du Sud fait indéniablement partie de ces sociétés *collectivistes* (vs individualistes). Les personnes y sont extrêmement dépendantes les unes des autres, soumises à des normes de comportement très strictes qui forment les interactions, poussent tout un chacun à adopter des attitudes et des discours formels.

Corollaire de cette coercition: un rapport à l'autre fort délicat – d'après Kim (2002), «the Korean does not know

where to place the non-Korean on the highly structured Confucian scale of respect.» – qui peut se traduire par un hermétisme, voire un rejet. L'organisation sociale coréenne illustre on ne peut mieux la thèse selon laquelle: «to identify themselves as members of a community, people have to define themselves jointly as insiders against others, whom they thereby define as outsiders» (Kramsch, 1998: 8).

La langue est à cet égard très éloquente, comme le montre l'emploi du terme *우리* (*uri*), «nous, notre, nos», pour marquer l'appartenance d'un objet ou d'une personne, voire signifier son caractère coréen: «notre riz», «notre musique», «notre mer», «nos joueurs», etc. Le sens du collectif est tel que ce *uri* est utilisable alors que le locuteur ne se réfère pas à plusieurs personnes:

- une femme mariée (forcément monogame) dira *우리 남편* (*uri nampyeon*), "notre mari".
- un enfant unique dira *우리 부모님* (*uri bumonim*), "nos parents".
- une personne vivant seule peut dire *우리 집* (*uri jib*), "notre maison".

Dans un pays creuset de "la plus rigide forme de confucianisme jamais établie" (Bourbon-Parme et Tourret citant un sociologue coréen, 2004: 35), l'assujettissement des individus leur assigne quotidiennement d'agir dans le sens voulu par la communauté, à s'en tenir très exactement aux rôles qui leur sont impartis, faisant des Coréens des *acteurs* sociaux par excellence<sup>4</sup>.

Je pourrais multiplier à l'envi les anecdotes sur cette thématique de l'identification en Corée du Sud, sur les jeux parfois très tendus du *Nous contre Eux...*, mais posons-nous plutôt au cœur de la problématique: dans une société qui cultive aussi fixement le besoin et le sentiment d'appartenance au groupe – société qui de surcroît vante l'unicité ethnique de ses membres –, comment un Sud-Coréen enseignant une langue étrangère, pour qui il est déjà plus difficile d'objectiver la réa-



Alexander Calder, Duck.

lité de sa culture qu'un observateur extérieur, parvient-il à relativiser son système de valeurs, étape nécessaire pour «l'apprentissage de l'étrangéité et de l'altérité linguistique et culturelle» (Abdallah-Preteceille, 2004: 94)?

Par ailleurs, dans un système éducatif dont la pierre angulaire est le *suneung*, qu'advient-il des sept langues étrangères (allemand, arabe, espagnol, chinois, français, japonais et russe) autres que l'anglais (une des gemmes du concours d'entrée dans les universités)?

En 2004-2005, afin de comprendre la faiblesse du niveau des étudiants d'université ayant appris le français au lycée, je me suis risqué à axer une hypothèse sur "l'obstacle que constituerait pour les enseignants coréens la mise en rapport de la langue cible avec la culture maternelle" (Madec, 2005: 49).

Mon étude m'amena à conclure que cette mise en rapport était à vrai dire quasi inexistante. Plus que le manque de maîtrise du français par ces enseignants<sup>5</sup> et leurs parcours professionnels par défaut, le facteur qui explique la précarité du français et des autres deuxièmes langues étrangères au lycée est le diktat du *suneung*. Parfaitement conscients de la pression subie par les élèves, des interminables soirées passées à s'entraîner aux QCM dans les instituts privés, les enseignants se montrent bienveillants avec ces adolescents fatigués et heureux de trouver refuge dans leurs classes. Faisant allégeance au système et sacrifiant leur matière sur l'autel du sacro-saint concours, ils prodiguent ainsi une formation qu'ils savent pertinemment indigente (Madec, 2005: 85), certains allant même jusqu'à laisser les élèves de terminale se reposer ou réviser les matières précieuses censées décider de leur avenir...

Retour aux campus sud-coréens. La déficience communicative des étudiants d'autres origines que le maigre contenu d'enseignement des lycées.

**La déficience communicative des étudiants d'autres origines que le maigre contenu d'enseignement des lycées. Elle s'explique à la fois par la rigidité des rapports entre professeurs et apprenants, et par ce *chemyun* dont l'impérieuse sauvegarde – *ne jamais perdre la face* – conditionne les rapports entre personnes.**

Elle s'explique à la fois par la rigidité des rapports entre professeurs et apprenants (Kim, 2002), et par ce *chemyun* dont l'impérieuse sauvegarde – *ne jamais perdre la face* – conditionne les rapports entre personnes<sup>6</sup>. La combinaison de ces facteurs transforme les étudiants coréens en ce que l'on appelle parfois en analyse d'interactions langagières des "petits parleurs". Leur silence se vérifiant déjà amplement en classe d'anglais (Kim, 2004), langue pourtant infiniment privilégiée, on imagine aisément le cas des deuxièmes langues étrangères...

Devant ce public passif, le lecteur natif francophone a de quoi être déstabilisé, voire découragé. Comment faire face au mutisme?

Les principes selon lesquels il faut considérer le style d'apprentissage du groupe culturel considéré et éviter de vouloir "mettre en place des méthodologies pédagogiques universalistes", volonté qui constitue "un leurre" (Porcher, 1995: 36-37), sont à suivre utilement. Puisque les jeunes Sud-Coréens développent durant leur scolarité un mode d'apprentissage basé sur la répétition et la mémorisation, le lecteur doit en tenir compte, du moins pour les premiers niveaux dits *de conversation*. Qui plus est, comme le souligne Paul Cyr: «bien comprise et bien faite, la répétition est (...) d'une importance capitale» (1998: 48).

La production orale basée sur des in-

teractions soutenues s'effectue quant à elle aux niveaux supérieurs qui sont l'occasion de familiariser les étudiants coréens avec le débat d'idées et la discussion constructive, exercices auxquels ils ne sont pas habitués et qu'ils savent apprécier pour peu que l'on sache leur révéler leur potentiel, qu'on leur fasse comprendre que leur opinion est recevable.

J'illustrerai ce dernier point en évoquant un excellent souvenir de cours que j'ai eu l'occasion d'animer avec une classe dite de "conversation 5" autour d'un thème a priori ardu: la peine de mort.

En voici les principales étapes:

- Le semestre commençant, le sujet est amené avec une chanson de Georges Brassens, *Le Gorille* (1952), texte dont les toutes dernières lignes – «Car le juge, au moment suprême / Criait: «Maman!», pleurait beaucoup / Comme l'homme auquel, le jour même / Il avait fait trancher le cou / Gare au gorille!» – amorcent notre réflexion.
- Compréhension générale de la chanson, analyse détaillée, discussions à propos de la fin du texte, puis identification des partisans et des opposants à la peine capitale accompagnée de brefs commentaires des uns et des autres.
- Invitation des étudiants à évoquer des films ayant pour sujet la peine de mort. Quatre titres sont cités: *La Dernière marche* (*Dead Man Walking*, Tim Robbins, 1995), *La Dernière danse* (*Last Dance*, Bruce Beresford, 1996), *La Ligne verte* (*The Green Mile*, Frank Darabont, 1999), *Dancer In The Dark* (Lars Von Trier, 2000).
- Présentation du réalisateur Krzysztof Kieślowski, visionnage de *Tu ne tueras point* (1988) en version originale polonaise sous-titrée en coréen, réactions, analyse du film et des personnages (l'assassin, la victime, l'avocat).
- Activité: préparation d'argumentaires par un groupe «défense» et un

groupe «accusation», puis confrontation, l'enseignant se cantonnant à un rôle de modérateur.

- Remise du compte-rendu des débats, distribution du discours effectué par Robert Badinter à la séance de l'Assemblée nationale française le 17 septembre 1981, repérage de ses arguments réfutant ceux en faveur de la peine capitale, nouvelles discussions avec réemploi du vocabulaire issu du texte du Garde des sceaux.
- Invitation à réfléchir sur cet extrait du plaidoyer abolitionniste du ministre de la Justice: «Il n'est point d'hommes en cette terre dont la culpabilité soit totale et dont il faille pour toujours désespérer totalement», suggestion de lecture: *Le Dernier jour d'un condamné* (1829), de Victor Hugo.

Hormis le choix raisonné de méthodes et de contenus d'enseignement, qui constitue pour le lecteur un moyen d'atteindre ses objectifs, son style d'enseignement est primordial. De la même façon que dans la recherche en sciences humaines et sociales “le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même” (Paillé, 2002: 198), dans l'enseignement l'enseignant reste l'instrument essentiel de l'acte didactique.

Les étudiants sud-coréens étant par exemple habitués aux rapports verticaux, il est judicieux d'en tenir compte pour instaurer en classe une ambiance un minimum studieuse. Il s'agit aussi, à chaque rentrée semestrielle, de se montrer clair quant au contrat didactique qui lie le lecteur aux apprenants: le natif donne à tous et attend de tous. *Donner*, c'est faire preuve à la fois de dynamisme et de patience pour rallumer ces classes éteintes. *Donner*, c'est aussi se montrer particulièrement rigoureux: écoute et assistance attentives auprès des étudiants des premiers niveaux de conversation, remise de comptes-rendus détaillés des échanges avec les étudiants confirmés, correction minutieuse des textes des

étudiants de composition écrite. Autre recommandation, toujours en début de semestre: jouer sur le caractère collectif sud-coréen et faire comprendre que l'application attendue de chaque apprenant doit se traduire par une coopération individuelle afin que tout le groupe-classe puisse progresser de concert.

En résumé, parce que les préoccupations en didactique des langues rejoignent certaines thématiques propres à l'anthropologie, l'enseignant de FLE expatrié a tout intérêt à essayer de tirer parti des richesses de cette discipline.

Si des enquêtes ethnographiques *ad hoc* sont utiles pour un enseignement/apprentissage plus efficace du français, c'est l'approche synoptique du terrain que je préconise ici. Dans la mesure où “un système éducatif “exprime” un pays” (Porcher, 1995: 36-37), l'enseignant natif, pour mieux comprendre les rouages de ce système, pour mieux appréhender les contextes de classe, se doit de connaître l'environnement socioculturel dans lequel ils s'inscrivent, et, pour y parvenir, de s'inspirer d'une anthropologie qui s'assume et d'un discours anthropologique qui non seulement souligne que comparaison et généralisation sont consubstantielles à l'effort de compréhension de l'autre (Augé, 1992), mais que “l'anthropologue qui se contente d'affirmer que l'Autre [sic] est “semblable” à moi occulte en même temps la “différence” culturelle qu'il est bien obligé de lui reconnaître par ailleurs et qui est au fondement même de son projet” (Kilani, 2000: 20).

Le décryptage et l'interprétation de l'autre constituent un travail délicat qui peut se heurter à des normes et des phénomènes antagoniques aux valeurs culturelles et personnelles de l'enseignant-observateur qui, toutefois, a l'obligation déontologique de ne pas se dérober, de ne pas suspendre son discernement. Une telle attitude serait synonyme non pas d'empathie mais de démission cognitive, d'escamotage de

cet autre, objet originel des sciences humaines et sociales.

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FLE en Corée du Sud, où rigidité et affectivité structurent les vies sociale et familiale, où le concours d'entrée dans les universités fait figure de carcan intégrateur, le lecteur lucide et volontaire ne s'accorde pas avec la force d'inertie du système par un aquoibonisme immobiliste, n'abandonne pas toute idée de perfectibilité chez ses étudiants, ne transige pas avec la médiocrité. Combattre la passivité, animer la classe, travailler et faire travailler ne revient pas à “se tirer une balle dans le pied”, comme me le confiait sans détour un *capitulecteur*... C'est assumer courageusement cette responsabilité de “diplomate” (Zarate, 1993: 11) que l'enseignant de FLE natif endosse implicitement, a fortiori en s'expatriant. Il combine ainsi à son métier de formateur en langue une démarche interculturelle consciente et consciencieuse qui fait de lui le point de contact vivant entre sa culture et celle des apprenants.

## Notes

<sup>1</sup> D'après le sinologue suisse Jean François Billeter, le “pionnier de l'histoire du néoconfucianisme [Wm. Theodore de Bary], conclut à la fin de sa vie qu'il lui a été impossible de trouver dans le confucianisme ancien ou dans le néoconfucianisme le moindre ferment susceptible de mener à la démocratie” (2006: 29).

<sup>2</sup> “La vie ici est tellement réglementée, on se sent toujours tellement observé, jugé par les autres, par les voisins, les amis, la famille, qu'à un moment ou à un autre il faut pouvoir lâcher les vannes, exploser!” (Morillot, 1998: 166). Un exutoire qui, en marge des sorties arrosées entre collègues de travail, des *époumonements* aux karaokés, etc., peut prendre la forme la plus radicale: la Corée du Sud est le pays de l'OCDE où le taux de suicide est le plus élevé...

<sup>3</sup> On ne saurait taire ici ni les égarements du système éducatif français ni, plus généralement, le conformisme et l'illusion communicationnelle de l'individu occidental moderne dont le *chacun-ses-goûts* et le *chacun-ses-mots* se sont imposés en lieu et place de l'espace critique.

<sup>4</sup> Un *vague sympathisant* de la Corée du Sud, armée de sa compréhension *digestive*, dégainerait: «Mais cet ascendant du groupe existe dans d'autres sociétés!» Lui répondre: «Oui,

mais le script de l'acteur social français, par exemple, comporte 100 pages, alors que celui de l'acteur social sud-coréen en compte 10'000.» Des phénomènes de nature apparemment identique mais se manifestant selon des degrés fort contrastés présentent une congruence qui n'est qu'apparente.

<sup>5</sup> Au chapitre «SOS éducation» de son *Tempête au pays du Matin-calme*, le journaliste Jean Piel – qui fut également enseignant de FLE à Séoul – va jusqu'à écrire: «La Corée est probablement l'un des rares pays au monde où les professeurs – même à l'université – ne parlent pas la langue qu'ils enseignent» (1998: 73). Ces commentaires téméraires mériteraient des précisions, mais ils sont très symptomatiques du malaise ressenti par les professeurs natifs quant à l'enseignement des langues étrangères en Corée du Sud.

<sup>6</sup> Kim (2004) dit à propos des Coréens enseignant l'anglais qu'ils sont «trop obsédés» par le *chemyun*. Par crainte de commettre des erreurs en parlant cette langue, ils hésiteraient à l'employer en classe.

Kim, S. J. (2004). Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context. *Asian EFL Journal*. [http://www.asian-efl-journal.com/september\\_04\\_ksj.php](http://www.asian-efl-journal.com/september_04_ksj.php).

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Madec, L. (2005). *L'entretien kaufmännien comme outil d'analyse de la situation du FLE en Corée du Sud*. Mémoire de Master 2 Recherche (non publié). Tours: Université François Rabelais.

Morillot, J. (1998). *La Corée. Chamanes, montagnes et gratte-ciel*. Paris: Autrement.

Ottino, P. (2004). Agir et parler dans les campagnes merina des années 1960. In C. Ghasarian [Dir.], *De l'ethnologie à l'anthropologie réflexive – Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, (pp. 153-192). Paris: Armand Colin.

Paillé, P. (2002). Recherche qualitative. In A. Mucchielli [Dir.], *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (pp. 196-198). Paris: Armand Colin.

Piel, J. (1998). *Corée, tempête au pays du Matin-Calme*. Arles: Philippe Picquier.

Pouillon, J. (1987) [1956]. L'œuvre de Claude Lévi-Strauss. In C. Lévi-Strauss, *Race et histoire*. (1987) [1952], (pp. 87-127). Paris: Denoël.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette Éducation.

Seth, M. J. (2002). *Education Fever in Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Shim, J.-H. (1996). La Corée avance très vite, mais sans savoir où elle va. *Corée Affaires*, 28, 16-19.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

### Loïc Madec

est doctorant en sciences du langage au sein de l'équipe Dynadiv (Dynamique et enjeux de la diversité), à l'Université François Rabelais (Tours, France). Il enseigne le FLE à Séoul où il effectue des recherches sur le rapport des Sud-Coréens à l'autre et aux langues étrangères. Il est le co-auteur de *Corée, voyageurs au Pays du matin calme – Récits de voyage 1788-1938* (Editions Omnibus, 2006).

### Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Affergan, F. [Dir.] (1999). *Construire le savoir anthropologique*. Paris: PUF.

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Éditions du Seuil.

Billeter, J. F. (2006). *Contre François Jullien*. Paris: Éditions Allia.

Boudon, R. (2008). *Le relativisme*. Paris: PUF.

Bourbon-Parme, T. et N. Touret. (2004). *La Corée dévoilée. 15 portraits pour comprendre*. Paris: L'Harmattan.

Caillé, A. (1993). *La démission des clercs – La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*. Paris: Éditions La Découverte.

Choi, S. C. (1993). The nature of Korean selfhood: A cultural psychological Perspective. *The Korean Journal of Social Psychology*, 7 (2), 24-33.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE international.

Ghasarian, C. [Dir.] (2004). *De l'ethnologie à l'anthropologie réflexive – Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

Gohard-Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. In P. Yanaprasart [Éd.], *Communiquer en milieu interculturel*, (pp. 9-24). Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

Kilani, M. (2000). *L'invention de l'autre – Essais sur le discours anthropologique*. Lausanne: Payot.

Kim, J. P. (2002). Korea. A cross cultural communication analyzed. *Asian EFL Journal*. [http://www.asian-efl-journal.com/june\\_02\\_jk.php](http://www.asian-efl-journal.com/june_02_jk.php).

**verlag  
pestalozzianum**



**Do you parlez andere lingue?**  
Fremdsprachen lernen in der Schule

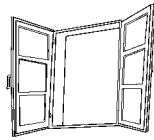
Sandra Hutterli, Daniel Stotz,  
Daniela Zappatore

**Do you parlez andere lingue?**

Fremdsprachen lernen in der Schule  
216 S., inkl. DVD, CHF 35.-, € 20.-  
ISBN 978-3-03755-093-9

Das Buch führt schulstufen- und sprachenübergreifend in die Grundlagen der modernen Fremdsprachendidaktik ein. Das Autorenteam schildert zeitgemässe Ansätze zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Ausblick auf den aktuellen Kontext der Schweiz und Europa. Die theoretischen und historischen Grundlagen werden durch konkrete Beispiele von Schülerinnen und Schülern und Aufgabenstellungen auf der DVD verdeutlicht.

Online-Bestellung  
[www.verlagpestalozzianum.ch](http://www.verlagpestalozzianum.ch)



Frank Schweizer  
Stuttgart, D

## Lernende Lehrer

### Fortbildungen und Fremdsprachenunterricht in Deutschland

*L'auteur jette un regard critique sur l'actuel essor des cours de formation continue s'adressant à des enseignants de tous les degrés. Il regrette surtout le bas niveau de cette offre qui laisse supposer l'image assez négative que la société se fait de l'activité pédagogique. Particulièrement dans le domaine de l'allemand langue étrangère / langue seconde, l'idée s'est répandue que l'enseignant aurait besoin d'une qualification accrue pour exercer son métier. Comme preuve, Frank Schweizer cite le cours intitulé "Migration et Intégration" qu'il présente avec une forte dose d'ironie pour démontrer la banalité de cette formation, obligatoire en Allemagne. Au lieu de discuter sérieusement des besoins des apprenants, ces séminaires ne feraient que répéter des stéréotypes et – pire encore – contribueraient à stigmatiser les migrants comme des "cas problématiques". Vus sous cet angle, on pourrait presque saluer le fait que de tels cours ne visent apparemment à aucun progrès pour les participants!*

Eine der Unterrichtsarten, die selten kritisch reflektiert werden, sind die so genannten „Fortbildungen“. Diese richten sich speziell an die Unterrichtenden und sollen ihnen vertiefende didaktische Kenntnisse in einem Teilgebiet ihres Faches verschaffen. Gibt man bei google „Fortbildung“, „Lehrer“ und „2009“ ein, erhält man 330.000 Treffer. Kein Zweifel, Fortbildungen boomen. Jedes Semester schickt mir meine Volkshochschule ein dickes und umfangreiches Programmheft zu, das nichts anderes enthält als Fortbildungen für bereits im Beruf etablierte Dozenten. Lehrer scheinen Unterricht zu benötigen. Aber es ist nicht nur die Menge der Fortbildungen, die überrascht, sondern auch deren Art. Von Lehrstress abbauenden „Entspannungskursen“ und „Autosuggestionenkursen“ zu „Stimmtraining“, „Spielen im Unterricht“, „Binnendifferenzierung“, „Aussprachetraining für DaZ“, „Umgang mit schwierigen Teilnehmern“, „Prüfungstraining“, „Pausengestaltung im Kursalltag“, „Unterrichtsplanung“, das Kursangebot ist scheinbar uferlos und suggeriert ein merkwürdiges Bild der aktuell an Einrichtungen wie der VHS unterrichtenden Lehrkräfte: Jene sind überfordert und besitzen offensichtlich Mängel in Kernkompetenzen. Mehr noch: Die Fortbildungen lassen ein geradezu „elementares“ Niveau befürchten. Hier ein Ankündigungstext der Veranstaltung „Punkt, Punkt, Komma, Strich – fertig ist der Unterricht“, den ich von der Homepage der VHS Hamburg nehme. Er lautet: „Dieser kleine Zeichenunterricht macht uns zwar nicht zu Picassos, aber das ist gar nicht nötig. Sie werden nämlich sehen, dass es überhaupt nicht schwierig ist, aussagekräftige Tafel-

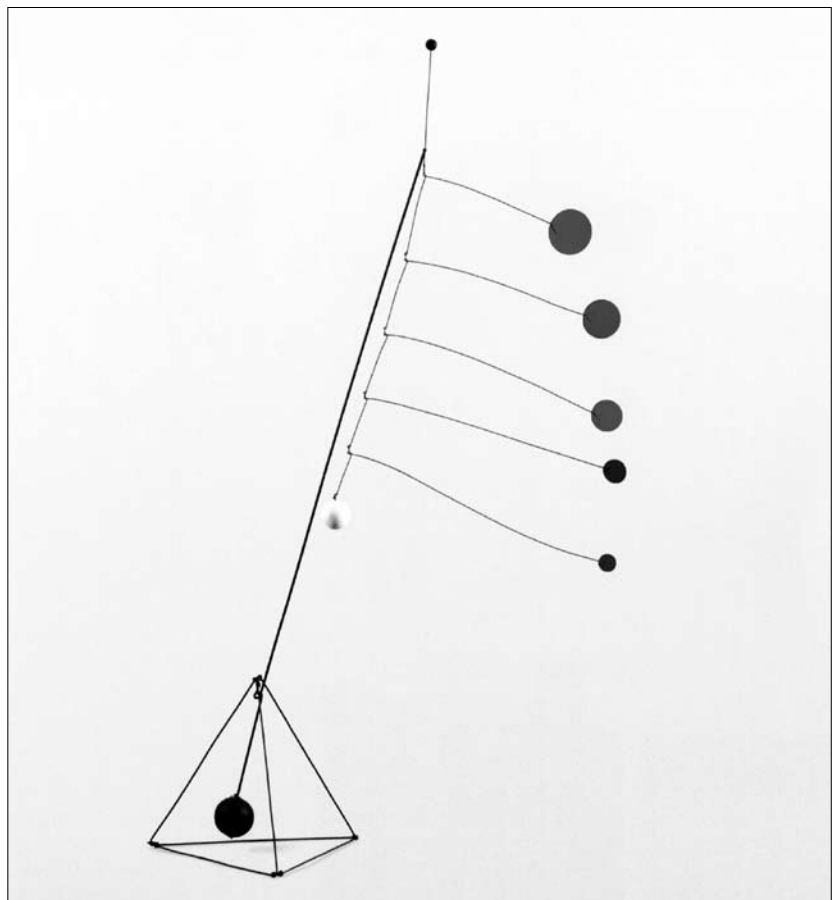
zeichnungen anzufertigen, ja sogar Männchen in Bewegung zu zeichnen. In diesem Workshop lernen Sie Tipps und Kniffe, die Ihnen bei der täglichen Arbeit an der Tafel eine große Hilfe sein werden“. Woher kommt das eigentlich, dass Fortbildungen das Bild eines körperlich schlapp gewordenen Lehrers entwerfen, der Mängel in den Kernkompetenzen zeigt, ja sogar Grundschulkenntnisse (wie Männchenzeichnen) nicht beherrscht?

Im Gegensatz zur Computerbranche, die Fortbildungen durch rasche technische Entwicklung nötig macht, lässt sich im Fremdsprachenbereich sicherlich nicht sagen, dass derjenige der beste Lehrer ist, der die *neueste* Methode einsetzt. Wie man an der oben angeführten durchaus repräsentativen Auswahlliste sehen kann, sind die Kursinhalte eher bodenständig. Sicher, es gibt aktuelle Methoden im Fremdsprachenunterricht („Michel-Thomas-Methode“; „Immersionmethode“ etc.), zu diesen aber findet der Interessierte in der Regel keine Fortbildungen. Oft wäre für sie auch kein Raum da: Das von den Trägern obligatorisch vorgegebene Unterrichtsbuch (im DaF/DaZ-Bereich: Tangram, Themen aktuell, Berliner Platz) zementiert zwangsläufig einen Gutteil der Didaktik. Diese oder jene Fortbildung besucht zu haben, ist gegenüber anderen Dozenten in den seltensten Fällen ein Wettbewerbsvorteil. Selbst in Computer gestütztes Lernen oder Sprachlabore eingearbeitet zu sein, ist meist „brotlose Kunst“, da sich die Sprachschulen solch sündhaft teures Gerät nur ungern anschaffen. Das alles lässt die Frage zu, ob Fortbildungen, so wie sie offeriert werden, überhaupt einen Nutzen haben. Und doch: Fortbildungen werden zuhauf angeboten und

ebenfalls von den Dozenten belegt. Woher kommt die Auffassung, dass gerade Unterrichtende selbst Unterricht nötig haben? Und warum werden sie überhaupt von den Lehrern wahrgenommen? Fortbildungen haben sich für viele Träger zu einer eigenständigen Einnahmequelle entwickelt, und trockene marktwirtschaftliche Interessen verstecken sich hinter einer Fassade gut gemeinter, aber doch bar zu bezahlender hilfreicher Kurse. Diese wiederum spiegeln nur eine diskursive „Großwetterlage“ wider. Am besten lässt sich diese durch das mechanisch wiederholte Schlagwort vom „schlechten Lehrer“ in Erinnerung rufen, also die vage Idee, dass Lehrer didaktisch auf brüchigem Boden stehen. „Schlappe Lehrer – im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert“, lautete 2008 eine Spiegel-Überschrift. Lehrer sind in den Augen unserer Gesellschaft keine kompetenten Persönlichkeiten. Das „Lehrerhasserbuch“ von Lotte Kühn stand 2006 viele Wochen auf der Bestsellerliste, und die PISA-Studie tut ihr Übriges. Der Focus (online) vom 14.2.06. berichtete, dass „40 Prozent der Lehrer an der Grenze der Selbstüberforderung arbeiten“. Zwar waren hier die Schullehrer gemeint, aber es vertieft das Bild von Lehrenden, die nicht ausreichend genug für ihre Aufgaben vorbereitet sind. Auch die nicht im Schuldienst stehenden Dozenten übernehmen das Gefühl von Unzulänglichkeit, das gerade in den Medien gern produziert wird. In den nach Kursende vielerorts durchgeführten „Evaluationen“ dürfen die Kursteilnehmer regulärer Sprachkurse anonym (!) ihre Meinung über den Unterricht und den Lehrer äußern. Diese Evaluationen sieht nicht nur der Träger ein, sondern sie werden dem Dozenten genauso vorgelegt. Der Dozent erfährt es also, wenn unter zwanzig einer war, der ihn nicht mochte. Es gibt wenige Berufe, bei denen man sich anonymen, in der Regel persönlich gemeinten Lobesbekundungen oder

Anfeindungen „stellen“ muss, die noch dazu von Personen eingesehen werden, von denen man abhängig ist. Das alles – ein negatives Image und persönliche Kritik – bringt sicherlich auch bei vielen Dozenten das Bedürfnis hervor, sich fortzubilden, womöglich gar nicht mit dem Ziel, mehr zu wissen, sondern in der irrigen Hoffnung, einen imaginären „Schutzmantel“ zu bekommen. Ebenso tief blicken lässt diese Erklärung des Goethe-Instituts (<http://www.goethe.de/mmo/priv/3737648-STANDARD.pdf>) zum Sinn von Fortbildungen: „Eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Fremdsprache öffnet viele Türen – ins Ausland oder zu neuen beruflichen Perspektiven. Theoretische Kenntnisse und praktische Konzepte vermitteln Sicherheit im Unterricht“. Auch das

Goethe-Institut hat es offensichtlich beim Verkauf seiner Fortbildungen nötig (diese hier, auf die sich der Text bezieht, kostet immerhin 1180 Euro), die angebliche Unsicherheit der Dozenten im Unterricht vorzusetzen. Mehr noch: Fortbildungen „öffnen Türen“ zu „beruflichen Perspektiven“ und gar „ins Ausland“. Welche beruflichen Perspektiven? Reicht es nicht, ein DaF-Lehrer zu sein? Und wer im Ausland wartet auf den offenbar von unerträglichem Fernweh geplagten Lehrer? Hier wird nicht nur eine Zusatzqualifikation vermittelt, es werden gewissermaßen Träume verkauft. Diejenigen meiner Kollegen, die es tatsächlich aus biographischen Gründen ins Ausland verschlug, berichteten alle von der geringen Bezahlung, die sie akzeptieren mussten, so dass vermutlich



Alexander Calder, *Objet avec disques rouges*.

die meisten „Südsee“-Träume nicht an mangelnder Qualifikation scheitern, sondern an der Schwierigkeit, trotz schlechter Entlohnung die Kosten eines Auslandsaufenthalts zu decken. Wenn schon Selbstauskunft gebende Texte über den Sinn von Fortbildungen Schaumschlägerei und ein Blendwerk vollmundiger Versprechungen sind, was kann man dann von den Inhalten dieser Kurse erwarten?

Selbst staatliche Behörden, die es eigentlich besser wissen sollten, sind von diesem Mythos des unzulänglichen Lehrers infiziert worden. Dies hat vermutlich dazu geführt, dass die entsprechenden Bundesämter für Migranten und Flüchtlinge schon seit Längerem verlangen, dass selbst „gestandene“ Lehrer für Deutsch als Fremdsprache eine verkürzte Zusatzqualifizierung mithilfe eines siebenstündigen Lehrgangs absolvieren. Wer nicht explizit das Fach studiert hat, kann sich dem nicht entziehen, wenn er weiterhin so genannte Integrationskurse, also staatlich finanzierte Kurse, geben möchte. Weder akademischer Grad noch langjährige Tätigkeiten ersparen die Fortbildung. Ein Kollege mit neunzehn Jahren Unterrichtserfahrung musste genauso ran wie ich, den das Doktorhütchen ziert und der nicht wenige wissenschaftliche Publikationen unter anderem im DaF-Bereich vorzuweisen hat. Ich möchte im Folgenden einige Inhalte des Moduls 1 (8 Stunden) mit dem Titel „Migration und Integration“ kurz darstellen, mit dem Ziel, eine „Innenschau“ einer deutschlandweit zu findenden Veranstaltung zu geben. Meine These hierbei ist, dass sich Fortbildungen im Bereich DaF/DaZ auf das Bild eines unsicheren, schlechten Lehrers stützen, dem man erst dazu „verhelfen“ muss, seinen Beruf richtig ausüben zu können. Sehr konträr zu – sagen wir – einer Fortbildung im Informatikbereich, die von Experten für Experten veranstaltet wird. Die Kursinhalte in der staatlich initiierten Fortbildung sind entsprechend dieser Logik auf einem bedenklich niedrigen

## **Echtes Lernen – besonders „fortbildendes“**

**Lernen – ist nur dann möglich, wenn das Stereotyp des unzureichend agierenden Dozenten verschrottet und durch dasjenige eines kompetenten und praxiserfahrenen Lehrers ersetzt wird.**

Niveau. Echtes Lernen – besonders „fortbildendes“ Lernen – ist nur dann möglich, wenn das Stereotyp des unzureichend agierenden Dozenten verschrottet und durch dasjenige eines kompetenten und praxiserfahrenen Lehrers ersetzt wird.

Die Fortbildung „Migration und Integration“ wurde von der Volkshochschule in einem obligatorischen siebenstündigen Kurs durchgeführt; dazu muss der Teilnehmer diverse Unterrichtsbesuche abstaten, ein Portfolio erstellen, in dem eine Unterrichtsplanung dokumentiert wird, sowie ein „Lerntagebuch“ führen. Die Inhalte des Kurses wurden vom Goetheinstitut erarbeitet und sind für die Träger bindend.

Das Modul „Migration und Integration“ bestand hauptsächlich aus Gruppenarbeit und deren Besprechung. Außer einer kurz gehaltenen Übersicht über die Geschichte der Migration, die vermutlich nicht entfernt mit der Qualität des Wikipedia-Artikels zu diesem Thema konkurrieren könnte, beschränkten sich die Inhalte auf Erzeugung und Verwertung von Beiträgen der Kursteilnehmer und der Kommentierung durch die Dozentin. Die Gruppenarbeiten verfolgten die Frage, warum jemand Deutsch lernt, warum gerade ein Migrant Deutsch lernt, was einen Sprachlerner motiviert oder demotiviert, Sprache zu lernen. Es war für uns alle überraschend zu erfahren, dass eine „normale“ Person eine Fremdsprache aus „Interesse“

oder „für den Urlaub“ lernt, während ein Migrant diese lernt, weil er „hier arbeiten“, „hier leben“ oder „Kontakt mit den Deutschen will“. Motivierend sind ein „deutscher Partner“ oder „berufliche Perspektiven“, demotivierend „kein deutscher Partner“ und „keine Perspektiven“. Eine andere Gruppenarbeit wertete Statistiken zur Zuwanderung aus; dabei wurde festgestellt, dass die Anzahl der Arbeitslosen bei Migranten doppelt so hoch ist im Vergleich zu Arbeitenden und dass in den 1960er Jahren viele Ausländer nach Deutschland kamen, was seit den 90er Jahren etwas gebremst ist. Hinterfragt oder problematisiert wurden diese Aussagen nicht. Eine dritte Gruppe sollte untersuchen, welche „Merkmale“ (!) für die Spracherlernung eines Migranten besonders günstig sind. Erneutes Ergebnis: der „deutsche Partner“ oder „berufliche Perspektiven“, aber die wichtigste Eigenschaft neben „schulischer Ausbildung“ sei die „Motivation“. Wer hätte das gedacht!

Zur Abgrenzung der Begriffe „Assimilation“ (= „Gleichmachung“) und „Integration“ (= „Eingliederung“) regte die Dozentin eine Gruppendiskussion an. Resultat: Eine solche Abgrenzung sei nicht leicht, selbst ein Deutscher sei nicht immer integriert.

Zusätzlich wurde noch eine Kopie des Zuwanderungsgesetzes ausgeteilt. Da es sich um eine schlechte Kopie handelte, bei der der rechte Streifen fehlte, wurde gründlich darauf geachtet, die fehlenden Buchstaben nachzutragen. Das Gesetz wurde zwar nicht weiter erläutert, aber wenigstens konnte es nach diesem restaurierenden Akt für die Heimlektüre empfohlen werden. Dazu gab es ein Kapitel aus dem Buch der Soziologin Elisabeth Beck-Gernsheim „Wir und die anderen“, ebenfalls „für zu Hause“, damit wir wüssten, dass „man mit Statistiken alles machen kann, was man will“. Die Empfehlung wurde damit begründet, dass es „keine hardcore soziologische Studie“ sei,

sondern einfach zu lesen. Nach acht Stunden und der abschließenden Frage, was wir aus dem Kurs mitnehmen, wurden wir heimgeschickt.

Es fällt augenscheinlich schwer, aus dem Seminargeschehen etwas zu lernen. Bei der Auswertung der Aspekte, die bei einem Migranten zur Spracherlernung wichtig sind, fragte ich nach, wie die Umsetzung der Erkenntnisse in den konkreten Unterricht nun erfolgen könne. Daraufhin wurde ich belehrt, dass sich erstens der Unterricht nicht ändere, weil dies Sachen sind, „die man ohnehin schon weiß“ und zweitens dies ja ganz „nützlich für das Portfolio sei“. Mehr wollte die Dozentin nicht sagen.

Nun wäre es zu einfach, bestimmte Dinge der Dozentin oder der austragenden Volkshochschule in die Schuhe zu schieben. Sie kämpfte vermutlich auch mit didaktisch unausgereiften Kursinhalten. Ein anderer Teilnehmer raunte mir fast tröstend zu, „die weiß, dass es blöd ist“. Vermutlich hatte er Recht.

Was sind nun diese „unausgereiften Kursinhalte“? Ein Beispiel: Wie oben beschrieben, ergab sich aus einer der Gruppenarbeiten, dass „Motivation“ das Wichtigste beim Sprachenlernen sei. Dazu könnte man wohl auch ohne eine 45-minütige Gruppenarbeit gelangen. Dabei ist die Banalität noch weniger schlimm als die komplette Undifferenziertheit dieser Aussage. Motivation ist zunächst einmal kein „Merkmal“ einer Person (ein ungeschicktes, ja hässliches Wort, das uns in den Mund gelegt wurde). Ein Schüler muss nicht nur Motivation haben, der Lehrer muss sie auch in ihm anregen können. Motivation ist kein einheitliches Gebilde (jemand kann eine Sprache lernen, aber nicht die Hausaufgaben machen wollen). Man kann auch übermotiviert sein. Der Linguist Stephen Krashen (der dies in seinem Buch „Second language acquisition and second language learning“, London 1981, untersuchte) weist auf

die negativen Folgen von Übermotivation hin (z.B. Schüler, die zu früh denken, sie beherrschen einen Stoff und „weitergehen“ wollen). Zudem scheint mir die Wertschätzung des Begriffes „Motivation“ dem Zeitgeist zu entspringen; vor fünfzig Jahren hätte wahrscheinlich „Disziplin“ an der ersten Stelle sprachfördernder Eigenschaften gestanden. Natürlich hätten die Teilnehmer in der Gruppenarbeit ein anderes, reichhaltigeres Ergebnis zum Begriff „Motivation“ finden können, aber sie passten sich dem an, was auf diesem Niveau von ihnen erwartet wurde und produzierten es. Die Dozentin ließ sich zumindest nicht von der Menge der hohlkörperartigen Schlagwörter verstören und lobte die Teilnehmer für ihre Arbeit.

„Niveau“ ist ein schwer zu fassender Begriff. Trotzdem: Manche Kursinhalte wie die Abgrenzung von „Assimilation“ und „Integration“ würde ich einer zehnten Klasse als Aufsatzthema vorlegen. Die Frage, warum jemand eine Sprache lernt, eher einer fünften oder sechsten Klasse. Die Dozentin schrieb tatsächlich begeistert nickend solche Dinge wie „für den Urlaub“ unter die Gründe, warum jemand eine Sprache lernt. So weiß ich jetzt und kann es immer wieder nachlesen, dass Menschen „für den Urlaub, aus Interesse, für den Beruf, um eine Arbeit zu finden, um Kontakt zu Deutschen zu finden“ Sprache lernen. Zusätzlich schreibe ich zu Hause noch ein „Lerntagebuch“, um mir bewusst zu machen, dass ich dies gelernt habe.

Das grundsätzliche Problem an „Modul 1“ war, dass überzeugende Kursinhalte fehlten und die Teilnehmer nicht als kompetente Freiberufler und Akademiker angesehen wurden, denen man Neues oder wenigstens Besseres vermitteln wollte, sondern als eine Gruppe unsicher im gedanklichen Dunkel herumtappender Dozenten, die sich erst einfachster Dinge bewusst werden müssen.

Wenn ich ein persönliches Wort zum Thema „Migranten“ einfließen lassen

darf, dann irritiert mich die permanente Etikettierung von Personen in diesem Modul als „Migranten“. Der heimliche Unterton des Moduls ist „Migranten sind Problemfälle“. Ich unterrichtete seit fünf Jahren Integrationskurse und habe, in gewissem Sinne, noch nie einen Migranten unterrichtet. Ich habe immer nur Personen unterrichtet: Juan aus Mexiko, Olga aus Russland oder Berthy aus Ghana. Ich glaube, dieses Modul übt in den Blick ein, Personen als verwaltbare Objekte zu sehen. Daher die Rede von den „Merkmalen“ eines Schülers, die vielleicht mehr als alles andere vermuten lässt, dass es nicht nur um die Situation der Migranten in Deutschland geht. Es liegt nämlich nahe zu glauben, dass der Typ „Migrant“ in solchen Fortbildungen (mit-) erschaffen wird und ausländische Mitbürger mithilfe einer obligatorischen Zusatzqualifikation als eine „Sondergruppe“ stigmatisiert werden. Und damit möchte ich auch diejenigen widersprechen, die sagen, dass eine Fortbildung zwar nichts „bringt“, aber auch nicht schadet. Das Modul „Migration und Integration“ ist keine Fortbildung. Es ist im gewissen Sinne eine Rückbildung. Lernen kann man nichts. Lernen sollte man hieraus nichts.

### **Frank Schweizer**

studierte Philosophie und Germanistik und promovierte 2001 über Adalbert Stifter. Er lebt als freier Schriftsteller bei Stuttgart. Seine Veröffentlichungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Philosophie und Kulturgeschichte. Zudem unterrichtet er als selbständiger Dozent u. a. an der Universität Stuttgart und an der VHS Stuttgart DaF.



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

\* **Fischer, Sylvia (2008).** *Die Sprechschwelle überwinden Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF.* München: Martin Meidenbauer Verlag. 306 S. ISBN: 9783899751123.



Viele DaF-Lehrende stehen in der Praxis vor dem Problem, dass ihre SchülerInnen bzw. Studierende Schwierigkeiten haben, sich im Unterricht auf Deutsch auszudrücken.

Was verbirgt sich hinter diesen Schwierigkeiten der Lernenden, Deutsch zu sprechen? Auf den ersten Blick scheinen mangelnde Wortschatz- oder Grammatikkenntnisse verantwortlich zu sein.

Die vorliegende qualitative Studie zeigt, dass darüber hinaus ganz andere Faktoren das (Nicht)Vorhandensein von Sprechfähigkeit bzw. -willigkeit der Lernenden bedingen: Unterschiedliche Auffassungen von Lehren und Lernen, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Sprechhemmungen und -ängste und motivationale Aspekte sind für die mehr oder weniger hohe Sprechschwelle verantwortlich, die DaF-Lernende jeweils überwinden müssen. Die Untersuchung legt außerdem didaktische Hinweise und konkrete Unterrichtskonzepte für Lehrende dar, die das Sprechen auf Deutsch in ihrem Unterricht besonders fördern wollen.

### Buchstart



Das Projekt «Buchstart Schweiz» hat zum Ziel, dass alle in der Schweiz gebo-

renen Kinder vom ersten Lebensjahr an in ihrer Sprachentwicklung so gefördert werden, dass sie den Zugang zur Welt der Bücher und des Wissens finden. Seit Projektbeginn am 22. April 2008 wurden in der ganzen Schweiz nun bereits 20'000 Buchpakete abgegeben.

«Buchstart» wurde gemeinsam von Bibliomedia Schweiz und dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM initiiert. Jedes in der Schweiz geborene Kind erhält im Verlauf des ersten Lebensjahres ein «Buchstart»-Paket mit drei Büchern, das von Kinderärztinnen und Kinderärzten, Mütter- und Väterberatungsstellen oder Maternités abgegeben wird. Da die Sprachentwicklung Teil der Gesundheit eines Babys ist, haben Fachleute die Elterninformation übernommen. Bibliotheken bilden lokale «Buchstart»-Netzwerke und sorgen mit ihren Angeboten für Nachhaltigkeit: Sie richten «Buchstart»-Bereiche ein, organisieren Veranstaltungen für Kleinkinder und Eltern und erschliessen ihnen so den Zugang zu noch viel mehr Büchern.

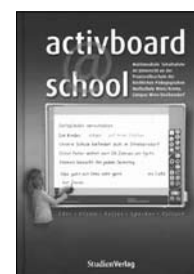
Zum Startpaket für die Reise in ein Leben als zukünftige Leserin oder zukünftiger Leser gehören zwei Bilderbücher und ein Buch mit Anregungen für die Eltern. Darin werden sie ermutigt, gemeinsam mit ihren Kindern einen lustvollen Umgang mit Sprache und Büchern zu entwickeln. Die Eltern sollen dafür sensibilisiert werden, die Sprach- und Wahrnehmungsfähigkeit ihres Kindes spielerisch zu fördern und positiv zu beeinflussen.

Mehr Informationen zum Projekt unter [www.buchstart.ch](http://www.buchstart.ch).

Für Kontakte zu Projektteilnehmenden (Kinderärzte, Bibliotheken, Elternberatungsstellen) in Ihrer Region: Annette Rüschi, Tel.: 032 624 90 27, [annette.ruesch@bibliomedia.ch](mailto:annette.ruesch@bibliomedia.ch)

\* **Eder, J., Pfann, C., Reiter, A., Sperker, L. & Vallant, M. (2008).** *activboard@school.* Wien-Strebersdorf: Studienverlag. 152 S. ISBN: 978-3-7065-4684-3.

### Interaktives Whiteboard (IWB) statt konventioneller Schultafel



Zwei Klassen der Praxisvolksschule der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Campus Wien-Strebersdorf, haben ein Schuljahr lang die berührung-

empfindliche, mit Computer und Datenprojektor verbundene Weißwandtafel im Unterricht getestet. «activboard@school» vermittelt Grundwissen über die IWB-Technologie, bringt eine Einführung in den Gebrauch von Hard- und Software des IWBs «Activboard» und zeigt anhand konkreter Beispiele auf, wie Unterrichtsstunden mit dem IWB gestaltet werden können. Im Rahmen einer Evaluationsstudie wurden Akzeptanz und didaktischer Nutzen des IWBs erhoben. Dieses Buch bietet eine am österreichischen Lehrplan ausgerichtete Orientierungshilfe, die den Einstieg in den Unterricht mit der interaktiven Schultafel erleichtert.

## Bloc Notes Informazioni



### Le projet DYLAN – “Dynamique des langues et gestion de la diversité”

Le projet DYLAN est un projet intégré du 6e Programme-cadre européen, issu de la Priorité 7 “Citoyenneté et gouvernance dans une société fondée sur la connaissance”, rassemblant 19 universités partenaires provenant de 12 pays européens.

Ses objectifs consistent (a) à mieux comprendre comment les répertoires plurilingues, qui font partie du patrimoine européen, se développent et sont mis en oeuvre dans diverses situations de communication, (b) à identifier les conditions nécessaires pour que ces répertoires contribuent activement au développement d’une société fondée sur la connaissance, soit sur le plan de l’efficacité de la communication dans des contextes plurilingues, soit en termes de démocratie et de justice sociale au sens où le plurilinguisme contribue à encourager des formes d’interaction sociale plus équitables et (c) à formuler des recommandations politiques pour une gestion effective et démocratique de la diversité linguistique en Europe. Il vise en particulier à saisir en quoi la mise en oeuvre de répertoires plurilingues contribue à la construction et au transfert des connaissances (atout cognitif) et intervient dans le contrôle de la communication, la résolution de problèmes et la prise de décision (atout stratégique) et participe par là au développement européen.

Quatre dimensions constituent les pièces conceptuelles maîtresses du cadre d’analyse: (1) les pratiques langagières, (2) les représentations du plurilinguisme et de la diversité linguistique, observables au travers du discours et de l’interaction, (3) les politiques linguistiques des états ou autres institutions d’état et institutions publiques (à l’échelle locale, régionale, nationale et supra-nationale), ainsi que les stratégies linguistiques des entreprises du secteur privé et (4) le contexte linguistique ou environnement linguistique dans lequel les

acteurs opèrent. Ces quatre dimensions sont interreliées et aucune n’a a priori de préséance épistémologique ou méthodologique sur les autres.

Trois terrains revêtent une importance particulière pour la gestion du plurilinguisme en Europe, à savoir, les entreprises du secteur privé, les institutions européennes et les systèmes éducatifs. On admet que ces trois terrains constituent des situations opératoires et appropriées, aussi bien pour un développement conceptuel pertinent que pour les procédures de recueil des données dans les tâches de recherche. Ils représentent comme des configurations naturelles de l’organisation pratique de la recherche. S’il est évident qu’au sein de ces différents terrains, les processus mis en oeuvre sont différents et que les questions de recherche qui en émergent ne sont pas les mêmes, il est possible néanmoins de faire l’hypothèse que les quatre dimensions présentées plus haut sont pertinentes pour les trois terrains. Leur mise en relation doit servir de point de référence pour le développement d’un plurilinguisme efficace et démocratique en Europe.

A ce modèle s’ajoutent trois questions transversales. (1) Pour évaluer ce que

la société peut faire pour structurer et orienter le plurilinguisme, il s’avère essentiel de réexaminer les relations entre ces quatre dimensions, aussi bien en termes d’*efficience* (qui renvoie à la question d’une saine allocation des ressources) qu’en termes d’*équité* (qui réfère à la question d’une juste distribution des ressources). (2) On mettra l’accent sur les formes et les règles qui émergent de l’interaction entre les locuteurs afin d’identifier et d’explicitier la façon dont les répertoires plurilingues sont, en tant que tels, des sources de changements linguistiques, ayant des conséquences importantes pour les fonctions de la communication et le statut social des langues en question. (3) Les quatre dimensions présentées et leurs interrelations sont non seulement issues d’un ensemble complexe d’interactions, mais elles sont aussi le produit d’une longue histoire ayant affaire avec la diversité linguistique et l’usage de répertoires plurilingues. C’est dans ce sens qu’une perspective historique pour aborder les processus de développement et d’usage de répertoires plurilingues devrait informer le travail d’analyse effectué sur les interrelations entre les quatre dimensions.

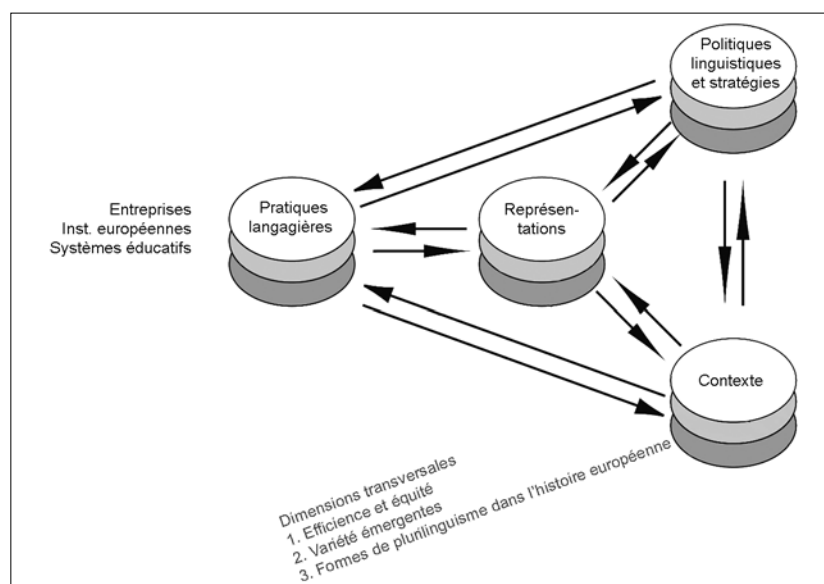


Figure 1: Le cadre d’analyse élargi

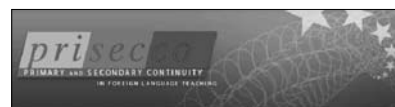
Les trois terrains ainsi que les dimensions transversales font l'objet de quatre modules ou «workpackages». Le premier a pour objet le monde du travail (des petites et moyennes entreprises aux organisations multinationales) appréhendé au travers des quatre dimensions et de leurs interrelations. Il mène des enquêtes de terrain qui montrent comment les professionnels issus de contextes très différents traitent pratiquement la question du plurilinguisme – que ce soit dans la manière dont ils organisent leurs réunions, structurent des pratiques de collaboration, prennent des décisions, se donnent des règles, négocient voire imposent un choix de langue, formulent des politiques et des prises de positions générales concernant l'emploi des langues dans l'entreprise. Le deuxième module vise à saisir comment les institutions européennes envisagent la question de la communication interne et de la communication externe. Il cherche à décrire les conditions et motivations des différents choix de langues au sein des institutions européennes, ainsi qu'à comprendre les motivations au niveau micro des individus et au niveau macro des idéologies qui configurent la communication plurilingue à l'intérieur et à l'extérieur des institutions. Il cherche en particulier à montrer comment les pratiques plurilingues au sein des institutions servent de modèles et ont un impact sur les pratiques sociales et la définition du contexte. Dans cette perspective, il aborde notamment la question du risque d'un monolinguisme interne grandissant au sein des institutions européennes (communication interne) sur l'environnement social et la démocratie (communication externe). Le troisième module aborde notamment la façon dont les changements rapides du contexte peut modifier les politiques et stratégies linguistiques mises en place dans les institutions éducatives et il cherche à saisir comment ces changements se manifestent

dans la législation et les règlements de ces institutions. Les politiques et stratégies linguistiques se trouvent confrontées à de nouvelles réalités socio-économiques qui déterminent de nouvelles pratiques langagières. Celles-ci génèrent de nouveaux discours sur le plurilinguisme, de nouvelles représentations, de nouvelles demandes pour la formation au plurilinguisme (et en particulier un enseignement intégrant langue et discipline CLIL ou EMILE), de nouvelles politiques linguistiques, ainsi que de nouveaux standards éducatifs. La fonction du quatrième module, enfin, est d'assurer une intégration des visées théoriques et méthodologiques des questions envisagées dans les trois autres.

Des chercheurs suisses des Universités de Bâle, Lausanne et Genève fournissent d'une part l'équipe de coordination (avec le soutien efficace des managers de SCIPROM) et sont d'autre part responsables de trois tâches de recherche. L'équipe de l'Université de Bâle assume une tâche de recherche au sein du WP 1 portant sur l'analyse et la compréhension de la manière dont des *entreprises* élaborent leur gestion des langues, afin de mesurer l'impact de cette dernière et de la confronter avec des pratiques actuelles dans les mêmes entreprises. Au sein du WP 2, l'Université de Lausanne analyse les pratiques plurilingues dans l'enseignement et la recherche dans les *Hautes Ecoles* dans le but d'illustrer les avantages cognitifs, argumentatifs et stratégiques du plurilinguisme. La tâche de l'Université de Genève consiste à développer les outils analytiques pour l'identification et la mesure des conséquences allocatives (*efficacité*) et distributives (*équité*) des formes de gestion des langues par des institutions publiques et privées.

Les premiers résultats devraient être publiés sous peu.

Georges Lüdi, François Grin, Anne-Claude Berthoud



### Pri-sec-co

The project PRI-SEC-CO (Primary and Secondary Continuity in Foreign Language Teaching) addresses the challenges resulting from learners' transition from primary to secondary education in foreign language learning and teaching.

The transition from a rather more informal and holistic approach to more formal and conscious ways of language learning is often experienced as problematic by pupils and teachers alike. This is due to different learning cultures and a lack of communication and cooperation between the teachers of the two levels. Whereas language learning at the primary level tends to be communicative, content-based and multi-sensory, rule-oriented learning and written language prevail at the secondary level.

The project seeks to exchange experiences and gather models of good practice in the field of transition. Furthermore, strategies for teaching and for teacher training courses are developed to facilitate the transition from primary to secondary education.

The PRI-SEC-CO project develops:

- an interactive website on the transition issue as a platform for the exchange of information between teachers, student teachers and teacher trainers ([www.pri-sec-co.eu](http://www.pri-sec-co.eu))
- teaching samples of foreign language teaching at primary and secondary level (including study tasks for teacher training courses)
- bridging tasks: specific tasks for the transition phase
- a collection of good practice material for diagnosis and assessment
- concepts for initial and in service teacher training courses (e.g. a European teacher training course for foreign language teachers).



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione  
Conferenza svizra dals directors chantunals da l'educaziun publica

### Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) - Neue Datenbank auf der Website der EDK

Die Sammlung der Kantonsumfragen auf der EDK-Website wird ergänzt um eine Datenbank zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in den Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein. Stand ist das Schuljahr 2008/2009. Die Datenbank informiert in erster Linie über die Rahmenbedingungen für diesen Unterricht (gesetzliche Grundlagen, Anmeldeverfahren, Informationsmaterialien usw.) und enthält Links zu den Kontaktstellen in allen Kantonen. Zur Datenbank: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>

#### Kontakt

Regina Bühlmann, Beauftragte für Migrationsfragen: +41 (0)31 309 51 11

### Enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO) - Nouvelle base de données sur le site web de la CDIP

La collection des enquêtes auprès des cantons publiées sur le site web de la CDIP s'agrandit: elle contient désormais une base de données en ligne sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO) dans les cantons et dans la principauté du Liechtenstein. Les données correspondent à l'année scolaire 2008/2009. Cette nouvelle base de données répertorie principalement les conditions générales de cet enseignement (bases légales, procédure d'inscription, supports d'information, etc.) et contient des liens vers les points de contact de chaque canton. Pour y accéder: <http://www.edk.ch/dyn/19249.php>

#### Contact

Regina Bühlmann  
déléguée aux questions de migration:  
+41 (0)31 309 51 11



### Un programme pour la formation des formateurs: la Pédagogie du Texte dans les pays du Sud

L'analphabétisme constitue depuis longtemps une préoccupation de l'UNESCO. Lancé en 1998, le programme «Education pour tous» réserve une place importante à l'alphabétisation (cf. le Rapport 2005: «L'alphabétisation, un enjeu vital»). Depuis, de grands efforts ont été faits pour augmenter la couverture des pays du Sud par des écoles et des centres d'alphabétisation. Mais le problème réside dans la formation des animateurs des structures d'alphabétisation (des systèmes d'éducation formelle ou non-formelle), qui seule pourra garantir un enseignement durable, notamment dans le contexte de langues régionales à tradition orale et seulement récemment alphabétisées.

Le programme de Pédagogie du Texte tend à répondre à ces besoins de formation par un cursus organisé conjointement entre l'université d'Ouagadougou (Burkina Faso) et l'Institut pour le Développement et l'Education des Adultes (IDEA, Enfants du Monde), qui amène des étudiant-e-s de différents pays d'Afrique subsaharienne à une Maîtrise en Pédagogie du Texte. L'originalité de ce programme de formation réside dans le fait qu'il prend systématiquement comme point de départ des textes d'utilité concrète et conduit les apprenant-e-s à l'alphabétisation à travers l'analyse de textes authentiques. L'alphabétisation est ainsi intégrée, dès le début, dans l'emploi que les apprenant-es- devront en faire à la sortie de leur formation, dans leur vie de tous les jours. Et le programme ne reste pas limité à la seule alphabétisation, mais prépare les formateur-trice-s également à l'enseignement des langues (notamment le français langue étrangère), des maths, des sciences de la vie et de la terre et des sciences sociales. Sur le terrain, cette approche (PdT) a fait ses preuves dans des centres d'alphabétisation tant

en Afrique qu'en Amérique, et notamment dans un projet d'alphabétisation dans une communauté Q'eqchi' au Guatemala. Avec son développement au Bangla Desh, le projet élargit son action à des communautés et des langues à tradition écrite bien établie.

Pour plus d'informations, voir le site d'Enfants du Monde: <http://www.enfantsdumonde.ch/fr>

Contacts: Edivanda Mugarabi

([edivandamugarabi@hotmail.com](mailto:edivandamugarabi@hotmail.com))

Matthias Marschall

([Matthias.Marschall50@gmail.com](mailto:Matthias.Marschall50@gmail.com))



### UNESCO veröffentlicht Welt-Atlas zu bedrohten Sprachen

Wenn eine Sprache verschwindet, ist damit ein kultureller Verlust verbunden. Es gibt zurzeit zwar 6000 Sprachen weltweit, wobei nach Recherchen der UNESCO die Hälfte davon vom Aussterben bedroht ist. Nach Ansicht der Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen spielt Sprache bei allen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Formen des Lebens eine bedeutende Rolle. Sie sei nicht nur ein Teil der persönlichen Identität, sondern auch ein Schlüssel zum Ziel „Bildung für alle“. Die UNESCO hat jetzt einen Online-Atlas für gefährdete Sprache ins Netz gestellt: <http://www.unesco.org/culture/ich>



### HarmoS

Les votations populaires en vue de l'harmonisation du système éducatif suisse se poursuivent. La dixième adhésion votée dans le canton du Tessin permet l'entrée en vigueur de l'accord. A ce jour, 14 cantons se sont prononcés de manière définitive sur HarmoS. Dix d'entre eux ont dit oui au concordat: SH, GL, VD, JU,

NE, VS, SG, ZH, GE et le Tessin (dans l'ordre des adhésions), dont trois lors de votations populaires (GL, SG, ZH). Quatre cantons ont dit non dans le cadre de votations populaires également (LU, GR, TG, NW).

Dans les cantons de Berne, de Fribourg et de Zoug, les parlements cantonaux se sont prononcés pour l'adhésion. Tandis que le délai référendaire court à Fribourg et à Zoug, la date pour une votation populaire a déjà été fixée au 27 septembre dans le canton de Berne. Dans les neuf cantons restants, la procédure d'adhésion se fera selon un calendrier propre à chacun d'eux.



#### **Kulturförderungsgesetz (KFG)**

Der im Jahr 2000 in die Bundesverfassung aufgenommene Kulturartikel wird umgesetzt. Er bringt eine klare Aufgabenteilung zwischen den Akteuren des Bundes und der Förderung Pro Helvetia. Die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrats brachte gegenüber dem Bundesrat einige Korrekturen. Unter anderem wurde festgehalten, dass der Bund ausdrücklich auch den Zugang zur „Volkskultur“ ermöglichen soll. Der Stiftungsrat Pro Helvetia hat an Autonomie gewonnen und kann gegen den Willen des Bundesrates seine strategischen Ziele künftig selber festlegen. Abgelehnt wurde die Bevorzugung der Volkskultur, denn für diesen Bereich wollte sich die SVP einen Sitz im Stiftungsrat von Pro Helvetia reservieren. (<http://www.parlament.ch/d/seiten>)



#### **CORECHED**

Le prix CORECHED 2009 de la recherche en éducation a été décerné à une équipe de recherche réunie autour du professeur Franz Baeriswyl, responsable de la formation des enseignant-e-s du degré secon-

naire II à l'Université de Fribourg. En collaboration avec professeur Ulrich Trautwein de l'université de Tübingen, Christian Wandeler et Katrin Oswald (rattachés tous les deux à l'Université de Fribourg), cette équipe a étudié le nouveau modèle de passage qui régleme la transition du primaire au secondaire dans le canton de Fribourg. L'objectif était d'examiner dans quelle mesure les recommandations de transition des parents et des enseignant-e-s concordent avec les aptitudes testées et à quel point elles sont influencées par le milieu familial.

Les résultats de cette étude montrent que la procédure en cours garantit une transition avec égalité des chances: la décision de la filière au secondaire I dépend donc beaucoup moins de la position sociale des parents que des performances et de la motivation personnelle. Dans ce sens, cette étude revêt une grande importance sur le plan politique, puisqu'elle contribue à la recherche sur la sélectivité sociale dans le système scolaire suisse.



#### **C'est quoi, une photo? Was will eine Foto?**

La médiation culturelle des Journées photographiques de Bienne

La photographie, les images sont omniprésentes dans notre environnement et influencent inévitablement notre perception du monde. En proposant un programme de médiation culturelle, les Journées photographiques de Bienne, festival de photographie contemporaine suisse, souhaitent favoriser l'accès à ce médium artistique et stimuler différentes approches critiques de l'image en général. Le thème de cette année, «Bande à part – dazu gehören und anders sein», incite également à s'interroger sur notre identité et nos relations au(x) groupe(s) auquel(s) nous appartenons.

La médiation culturelle des *Journées photographiques* se concentre sur le visiteur et propose des visites et animations adaptées à chaque groupe. Grâce à des activités ludiques et interactives, ainsi que par un atelier si le groupe et le sujet s'y prêtent, nous cherchons à favoriser les aspects sociaux de la visite et à inciter les participants à une approche personnelle et critique de l'image. Plus concrètement, il s'agit, au travers de discussions, de débats, de jeux et d'exercices, mais aussi par la mise en pratique de techniques, méthodes de travail ou de styles, de favoriser l'échange d'idées et l'expérimentation, et ainsi de permettre aux visiteurs d'approfondir leur observation.

En partenariat avec le *Forum du bilinguisme*, les *Journées photographiques de Bienne* ont choisi cette année de proposer un atelier bilingue (français et allemand) aux **familles**. Parents et enfants, germanophones et francophones, échangeront leurs impressions et les mots de leurs langues respectives pour découvrir deux à trois des expositions et participer à un atelier, en compagnie des médiatrices culturelles.

**Quand:** Dimanche 20 septembre, 14h-16h (suivi d'un goûter/apéritif)

**Où:** Quartier des musées et vieille ville de Bienne (point de rencontre: Ancienne Couronne)

**Prix:** 40.- par famille

**Qui:** Anne Froidevaux et Jeannine Hangartner (médiatrices culturelles responsables)

#### **Informations et inscriptions:**

[www.jouph.ch](http://www.jouph.ch)

[mediationculturelle@jouph.ch](mailto:mediationculturelle@jouph.ch)

032/ 322 42 45

Programme complet disponible dès juillet sur le site des Journées photographiques: [www.jouph.ch](http://www.jouph.ch)



## Bloc Notes Agenda

---

### Juin

15.06.2009

**Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Beruf und Berufsausbildung**

Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

Informationen: [www.ph-freiburg.de](http://www.ph-freiburg.de)

15/17.06.2009

**Sprache und Beruf 2009**

Lindner Congress Hotel, Lütticher Straße 130, 40547 Düsseldorf

ICWE GmbH, International Conferences, Workshops und Exhibition, Frau Astrid Mendoza, Leibnizstraße 32, D-10625 Berlin

Informationen: [www.sprachen-beruf.com](http://www.sprachen-beruf.com)

16/18.06.2009

**Langues et insertion en contextes francophones: discriminations, normes, apprentissages, identité...**

Université Européenne de Bretagne - Rennes 2

Informations: <http://www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/agenda.html#COLLOQUES>

29.06.2009

**Das Tertiärsprachenkonzept**

Britta Hufeisen, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

Informationen: [www.ph-freiburg.de](http://www.ph-freiburg.de)

29.06.2009

**Den Übergang meistern: Primary and secondary continuity**

Pädagogische Hochschule Zürich Sihlhof, Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich

Kontaktperson: [daniel.stotz@phzh.ch](mailto:daniel.stotz@phzh.ch)

29.06/01.07.2009

**Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung**

Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich

Informationen: <http://www.kongress-sgbf-sgl.ch>

---

### Juillet

06/10.07.2009

**Projet SEMLANG, Programme d'été**

Centre international d'études pédagogiques, 1, avenue Léon Journault, F-92318 Sèvres

Informations: [http://www.semlang.eu/Info\\_pratiques.aspx](http://www.semlang.eu/Info_pratiques.aspx)

07.07.2009

**Deutsch-französische Klassen im Elsass: die ABCM-Schulen**

Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

Informationen: [www.ph-freiburg.de](http://www.ph-freiburg.de)

21.07.2009

**Integration durch Sprache. Mehrsprachigkeit unter den Bedingungen von Zuwanderung**

Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

Informationen: [www.ph-freiburg.de](http://www.ph-freiburg.de)

---

### Septembre

01/04.09.2009

**Troisième édition du colloque international «Le Français parlé dans les médias»**

Université de Lausanne, Bâtiment Amphimax (salles 410, 412, 413 et 414)

Informations: <http://www.unil.ch/fpm2009>

20.09.2009

**C'est quoi, une photo? Was will eine Foto?**

Quartier des musées et vieille ville de Bienne (point de rencontre: Ancienne Couronne)

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

28.09.2009

**Unterlagen des Immersionserfahrungsaustausch-Treffens**

Kantonsschule Wiedikon, Goldbrunnenstrasse 80, CH-8055 Zürich

Informationen: [www.fs-fremdsprachen.zh.ch](http://www.fs-fremdsprachen.zh.ch)