



Babylonia

I testi autentici nelle L2
Authentische Texte in den L2
Les textes authentiques en L2
Texts autenticos en las L2

Responsabile di redazione per il tema:
Gianni Ghisla

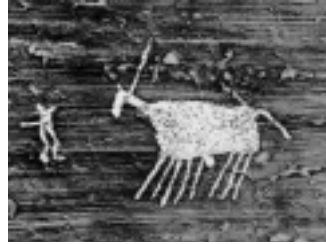
Con contributi di
Jean-François de Pietro (La Chaux de Fonds)
Claude Gauthier (Riehen)
Gareth Hughes *et al.* (Zürich)
Hans Hunfeld (Eichstätt)
Thomas Lehmann (Basel)
Jean-Marc Luscher (Genève)
Markus Meier (Bellinzona)
Brian Moses (Locarno)
Rainer Nigg (Locarno)
Angela Redmer (Lugano)
René Richterich (Neuchâtel)
Anne-Madeleine Rigolini (Locarno)

Con un inserto didattico preparato da
Leo Koch (Lugano)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno V / 1997

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		I testi autentici nelle L2 Authentische Texte in den L2 Les textes authentiques en L2 Texts autentic en las L2
	6	Al di là dell'Ego: l'autentico Alter / Jenseits vom Ego: Das authentische Alter <i>Gianni Ghisla</i>
	8	Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik <i>Interview mit Hans Hunfeld</i>
	16	Textes authentiques et didactique des langues étrangères <i>Trois questions posées à: René Richterich, Markus Meier, Brian Moses, Anne-Madeleine Rigolini</i>
	19	Fabriquer des documents authentiques... <i>Jean-François de Pietro</i>
	28	La réalité du texte dans l'enseignement : entre le fabriqué et l'authentique <i>Jean-Marc Luscher</i>
	30	Exploitation de documents authentiques à l'école: une fenêtre ouverte sur le monde <i>Angela Redmer</i>
	36	Text and task in English for Business Purposes <i>Gareth Hughes, Coryn Devogèle, Mireia Garcia i Muchart, Dörte Gluchowski</i>
	43	Mozart und Salieri by Jessica: Eine didaktische Einheit zum Anschauen... <i>Rainer Nigg</i>
	47	Je lis et je crée des images <i>Claude Gauthier et Thomas Lehmann</i>
Ricerca	50	Vers l'autodictionnaire d'apprentissage <i>Robert Galisson</i>
Inserto didattico		No. 24 Meinungsumfragen als authentische Texte im Unterricht <i>Leo Koch</i>
Finestra I	60	■ Bald nur noch Englisch? Obligatorischer Englischunterricht im Kanton Zürich ■ Ist Zürich eigentlich in der Schweiz? <i>Gianni Ghisla</i>
Finestra II	64	Bildungsaustausch mit der sogenannten "Dritten Welt" <i>Robert Keiser-Stewart</i>
Curiosità linguistiche	66	Auch eine Art der Benennung <i>Hans Weber</i>
Bloc Notes	67	L'angolo delle recensioni
	71	Informazioni
	73	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	76	Programma, autori, impressum



Dopo l'accettazione nel marzo 1996 del nuovo articolo costituzionale sulle lingue da parte del popolo svizzero, i pochi segnali di vita che si possono captare all'orizzonte della politica linguistica nazionale non propiziano certo ottimismo di sorta. Fatta eccezione per la recente decisione del Canton Grigioni di introdurre l'italiano nelle Scuole elementari, il resto suggerisce piuttosto un urgente ricorso alle tecniche di rianimazione. Facciamo due esempi. La CDPE (Conf. svizzera dei dir. dell'educazione) che nel lontano 1975 aveva avviato con le raccomandazioni sull'insegnamento delle lingue una stagione di marcata presenza sul fronte della politica linguistica, sembra essersi ormai ritirata in buon ordine per abbandonare il campo alle regioni e ai Cantoni con i loro particolarismi. In effetti il "Progetto L2", una delle ultime strutture che a livello nazionale si proponeva come luogo e strumento di riflessione e di lavoro è stato stralciato dai programmi della Conferenza senza sostituzione alcuna. Chi potrà ancora reggere le redini di un possibile discorso linguistico nazionale, se un'istituzione come la CDPE ritiene di non poter/dover più svolgere questo ruolo? Occorre concludere che le proposte formulate nel '93 con enfasi retorico-politica (cf. *Babylonia* 2/94) dalla Commissione parlamentare sulla comprensione reciproca si siano ormai perse nei meandri di una politica linguistica inesistente o comunque sacrificata sull'altare di interessi economici viepiù dominanti? Non a caso recentemente il Canton Zurigo ha lanciato, con la proposta d'introduzione dell'insegnamento obbligatorio dell'inglese nella scuola dell'obbligo, un messaggio significativo. Opinioni diverse sull'obbligatorietà dell'inglese sono più che legittime, ma nessuno potrà negare che la sua introduzione nella scuola dell'obbligo avviene alla faccia di ogni tentativo politicamente e culturalmente serio di migliorare la comprensione reciproca fra le regioni linguistiche nazionali e dunque in barba anche perlomeno allo spirito del nuovo articolo costituzionale. Per stimolare la discussione proponiamo ai lettori il testo ufficiale, corredato di un commento, con il quale il Canton Zurigo ha messo in consultazione la proposta.

Il tema di questo numero di *Babylonia* è però la discussione del significato dei cosiddetti "testi autentici" per l'insegnamento e l'apprendimento delle L2. Numerosi sono i contributi, fra cui un'ampia intervista a Hans Hunfeld, la presentazione di diverse esperienze e vari materiali didattici. Ci fa infine piacere dare spazio ad un bell'articolo di Robert Galisson che presenta un nuovo intrigante vocabolario a cui sta lavorando.

Gianni Ghisla

Schulisches Fremdsprachenlernen, für sich allein genommen, führt - auch beim Einsatz noch so geeigneter und motivierender authentischer Texte - nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen.

Wer den Fremdsprachenunterricht (nicht nur in der Schweiz!) auch nur einigermaßen kennt und vermag, ihn aus einer gewissen Distanz zu betrachten, weiss ein Lied davon zu singen. Individuelle Mehrsprachigkeit ist in der Regel das Ergebnis eines Zusammenspiels verschiedener Faktoren. Ausserschulischer Fremdspracherwerb (in der Familie, mobilitätsbedingte Aufenthalte im entsprechenden Sprachgebiet usw.) aber auch gezielte Sprachaufenthalte, verbunden mit dem Besuch von Intensivkursen, während oder nach dem Schulbesuch, die Notwendigkeit des Gebrauch einer Fremdsprache (beruflich, im Studium, private Kontakte, auf Reisen usw.) spielen oft eine ebenso wichtige Rolle beim Aufbau einer Mehrsprachigkeitskompetenz wie schulischer Fremdsprachenunterricht; dabei muss es sich längst nicht immer um eine "ausgewogene" Kompetenz in mehreren Sprachen handeln. Von immer grösser werdender Bedeutung ist der Erwerb auch nur "partieller Kompetenzen", die später den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend ausgebaut werden können. Bei diesen "partiellen Kompetenzen" kann es sich z.B. um spezifische berufsorientierte Sprachkompetenzen oder etwa auch um Verstehenskompetenzen in anderen verwandten Sprachen der gleichen Sprachfamilie handeln. So kann etwa, ausgehend von einer entwickelten Französischkompetenz (als L1 oder als L2) eine Verstehenskompetenz in anderen romanischen Sprachen entwickelt werden (nicht mehr gross ist dann der Schritt zur mündlichen oder schriftlichen Produktion). Davon war auch die Rede an der grossen Konferenz "Apprendre les langues pour une nouvelle Europe" des Europarats, an der nationale Delegationen von über 40 Staaten Europas teilnahmen und die vom 15.-18. April in Strassburg stattfand und die mit der Verabschiedung von Empfehlungen und eines Aktionsplans für die nächsten vier Jahre abgeschlossen wurde. "Babylonia" wird in einer der nächsten Nummern auf Inhalt und Ergebnisse dieser Konferenz, eines Meilensteins in der Entwicklung des Fremdsprachenlernens in Europa, eingehen, bes. auf das europäische Sprachenportfolio und den ihm zugrunde liegenden "Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage / enseignement des langues et l'évaluation."

Christoph Flügel

Ce premier numéro 97 de *Babylonia* porte sur l'utilisation de documents authentiques en classe de L2 et sur les avantages et les inconvénients d'un tel usage. Ainsi, par exemple, considérons un instant (pour les besoins de notre argumentation, bien entendu!) le texte de la page 60 — qui présente le document officiel mis en consultation par les autorités zurichoises à propos de l'introduction d'un enseignement obligatoire de l'anglais dans les écoles — comme un tel document authentique, dont on se demanderait s'il est adapté à une utilisation en classe. Cela n'irait assurément pas sans soulever diverses questions, de forme mais surtout de fond: oserait-on le montrer à des étudiants romands et tessinois qui ont déjà le sentiment que le fossé s'élargit avec la Suisse alémanique? l'exploiter dans les leçons d'allemand alors que les étudiants peinent déjà à apprendre cette langue et expriment souvent des réticences à son égard?...

A ces questions, pourtant, nous répondrions clairement: oui. Oui, il faut que de tels documents soient abordés et discutés dans les écoles car, entre autres qualités, ils nous ouvrent aux débats importants de la société «civile» — en l'occurrence aux problèmes de notre plurilinguisme helvétique, à nos tensions internes, à nos contradictions: quelles langues pour l'école? langue du voisin, ou langue de diffusion internationale? voulons-nous l'*anglais fédéral* ou une vraie pluralité linguistique, portée par des gens qui communiquent entre eux?...

Il est significatif d'ailleurs de remarquer que divers événements récents viennent confirmer l'actualité des questions mentionnées ici (politique linguistique abandonnée au bon vouloir de chaque canton, comme en témoigne par exemple la suppression sans contrepartie de la Commission L2 de la CDIP, mais aussi, à l'opposé, initiatives innovatrices prises aux Grisons, au Tessin, voire dans différents cantons romands, où enseignement bilingue et échanges ne cessent de se développer).

Le document authentique ouvre donc la classe sur les vraies questions de société. C'est là son intérêt primordial, que nous voulions mettre en discussion dans ce numéro, fidèles en cela à la ligne de la revue — qui défend toujours la mise en relation des questions linguistiques et didactiques avec celles de société. Le document authentique, entre autres vertus, est assurément un moyen d'assurer un tel lien.

Jean-François de Pietro

Esi tuttina vair che, cur che la politica daventa activa, na fa ella nagut auter che zuppentar l'atgna inactivitad? Tgi che tschertga cumprovas per questa tesa, p.ex. sin il champ da la politica da linguas, na vegn ad avair fadia da las chattar.

L'artitgel 116 da la constituziun svizra è vegnì acceptà avant in onn. In onn pli tard relascha il chantun Grischun ina lescha per promover la cultura. Ins haja renunzià ad ina revisiun da l'artitgel en la constituziun chantunala (precis quai avevan ins pretendì envers Berna giavischond la revisiun da l'artitgel 116, deplorond che la promoziun da linguas minoritaras na saja in'incumbensa naziunala numnada explicitamain!).

Ils puncts principals per la promoziun da las linguas en quest chantun triling sajan cuntegnids en la nova lescha, empermetta la regenza. Tgi che tschertga en la lescha ils artitgels davart las linguas resta plitost stut „sco il giat da Flurin“ enstagl dad esser satisfatg: ch'i dettia linguas minoritaras e che quellas dovrian in rinforzament ed in agid spezial, ch'il chantun e las vischnancas hajan incumbensas specificas areguard il mantegniment da las linguas, che quai pudess sa tractar dal rumantsch u dal talian - talas formulaziuns na datti naginas. I vegn perencunter mo discurrì da la trilinguitad chantunala, da la varietad linguistica, da las linguas chantunales cun lur dialects. Anc pli interessant è il fatg che la dimensiun linguistica vegn adina chapida sut il titel cultura, quai che vul dir che la promoziun da la societad da musica chantunala e quella da la Lia Rumantscha u da la Pro Grigioni Italiano vegnan tractadas en la medema frasa e cun il medem pais.

Ma quai nun è tut, l'argumentaziun politica ha pir mess il punct sin l'i admonind che quai pudess esser privlus da numnar l'uffant per il num, ch'i saja meglier da betg dir memia precis ch'il mantegniment dal rumantsch e dal talian saja in'incumbensa specifica dal chantun Grischun, ch'ins pudess qua tras svegliar emeziuns e schizunt agressiuns en il chantun da las 150 valladas. Ch'i saja meglier da far „la giatta morta“ che da ristgar la discussiun e trasparenza davart las incumbensas concretas da la societad vers sias minoritads. Er collega Gianni Ghisla s'agita davart il foss tranter declamaziun politica e politica dal mintgadi. El fa attent a la liquidaziun da la cumissiun „Langues 2“, stada instituida a ses temp da la conferenza dals schefs dals departaments resp. da la Svizra, gist al mument che la confederaziun è londervi da preparar la legiferaziun davart la promoziun da la chapientscha vicendaivla tranter las cuminanzas linguisticas en Svizra. Per finir ina buna nova dal Grischun. Da curt è vegnì acceptà cun gronda maioritad l'introducziun da la prima lingua „estra“ en la scola primara. Ma tuttina na lain nus blagar da memia: nus essan stads ils ultims en Svizra a far quest pass.

Romedi Arquint

Tema

I testi autentici nelle L2
Authentische Texte in den L2
Les textes authentiques en L2
Texts autenticos en las L2

Al di là dell'Ego: l'autentico Alter

L'incontro con l'altro, con il diverso, con lo straniero è un aspetto essenziale per l'insegnamento delle lingue. In gioco vi è anche la costruzione di identità in cui l'Ego e l'Alter, ciò che è noto e ciò che è estraneo possano completarsi, in quanto ognuno necessita di questo incontro, se non vuole correre il rischio di scivolare nell'autismo. A tale necessità fa riferimento Hans Hunfeld nell'intensa intervista che ci ha concesso per questo numero di Babylonia dedicato ai "testi autentici". Per Hunfeld testi e materiali autentici creano le premesse affinché lo studente possa articolarsi come persona e non semplicemente nel ruolo di colui che impara una lingua. Crediamo che con questo concetto si fornisca un contributo rilevante alla teorizzazione dell'uso dei "testi autentici" nella didattica delle L2 in quanto il senso di tali testi è definibile solo all'interno di una chiarificazione del significato che attribuisce all'insegnamento delle lingue come tale. Infatti uno sguardo alla storia del ruolo dei "testi autentici" permette di constatare che trova configurazioni diverse a seconda dei vari approcci pedagogico-didattici. I metodi più tradizionali, basati sulla grammatica e sulla traduzione, raramente ne proponevano (e ne propongono) l'utilizzazione nelle fasi iniziali dell'apprendimento, passavano però ad un'insegnamento basato sui testi letterari nelle fasi successive, soprattutto della formazione ginnasiale. La stagione dei metodi strutturali (anni '70) non si è scostata molto da questi orientamenti, anzi, la concezione dell'apprendimento basata in primo luogo sulla ripetizione e la visione della lingua quale strumento di comunicazione quotidiana hanno sovente portato alla banalizzazione dei contenuti e quindi all'emarginazione dei "testi autentici", recuperati solo in parte da quegli insegnanti che non si sono mai assoggettati ai metodi rigidi. Un mutamento di rotta è iniziato con l'avvento delle tendenze comunicative: l'insegnamento si è via via arricchito di testi autentici di vario genere, in particolare audiovisivi. Ma è negli ultimi anni che nell'insegnamento delle L2 si è messo in moto un processo di valorizzazione dei contenuti e ciò soprattutto per due ragioni: in primo luogo grazie al recupero della dimensione culturale. Si è rifatta strada l'idea che

Jenseits vom Ego: Das authentische Alter

Im Fremdsprachenunterricht ist die Begegnung mit dem Anderen, mit dem Fremden entscheidend. Es geht dabei auch um einen wesentlichen Beitrag zur Konstruktion von Identitäten, worin sich das Ego und das Alter, das Bekannte und das Fremde ergänzen. Jedermann hat diese Begegnung nötig, ansonsten droht das Abgleiten in den Autismus. Darauf weist Hans Hunfeld in spannenden Interview hin, das er uns für diese Babyloniaummer zu den "authentischen Texten" gewährte. Authentische Texte und Materialien bieten für Hunfeld die willkommene Möglichkeit an, damit der *Lerner sich in seiner Person, nicht nur in seiner Rolle als Fremdsprachenlerner artikulieren* kann. Dies ist wohl ein bemerkenswerter begrifflicher Beitrag zur theoretischen Grundlegung der didaktischen Verwendung von sogenannten "authentischen Texten" im Fremdsprachenunterricht, denn "Sinn oder Unsinn" solcher Texte können nur im weiteren Kontext einer Klärung dessen ausgemacht werden, was man unter Fremdsprachenunterricht versteht. Geht man historisch der Bedeutung von "authentischen Texten" nach, so stellt man fest, dass sie jeweils von den aktuellen Ansätzen geprägt wurde. Die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode hat für die Anphangsphasen des Sprachenlernens nur selten den Gebrauch solcher Texte vorgesehen. Hingegen spielten literarische Texte wohl eine zentrale Rolle beim Fortgeschrittenenunterricht, vor allem in der gymnasialen Ausbildung. Von diesen Prinzipien sind auch die strukturalen Ansätze in den 70er Jahren nur gering abgewichen. Im Gegenteil: ihre Konzeption von Sprache, prioritär als Mittel der Alltagskommunikation verstanden, und ihre Auffassung von Lernen als repetitiver Prozess, führten weitgehend zur inhaltlichen Aushöhlung des Sprachunterrichts. Eine Wende wurde mit den kommunikativen Ansätzen eingeleitet, die den Unterricht zusehends mit authentischen Texten, etwa auch audio-visueller Art, bereichert haben. Erst in den letzten Jahren hat jedoch ein wirklicher Prozess der Aufwertung der kulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt. Dazu hat einerseits die vermehrte Aufmerksamkeit für die kulturellen und interkulturellen Dimensionen der

imparare una lingua significa anche avvicinarsi alla sua cultura. In secondo luogo una concezione dell'apprendimento e della didattica tesa a conferire all'allievo un ruolo attivo, di confronto e ricerca strutturata sul materiale linguistico-culturale.

Per discutere questi aspetti essenziali dell'uso di "testi autentici" abbiamo, come già accennato, intervistato Hans Hunfeld e inoltre posto tre domande scritte a diversi docenti di didattica delle lingue (René Richerich, Markus Meier, Anne Madeleine Rigolini, Brian Moses). Jean François De Pietro sviluppa alcune stimolanti riflessioni sulla costruzione di "testi autentici" in L1 e L2, mentre Jean-Marc Luscher fornisce un contributo critico. Il lettore troverà poi numerose idee e stimoli per la pratica negli articoli di Angela Redmer, Rainer Nigg, Gareth Hughes u.a., Claude Gauthier e Thomas

*Lehmann che descrivono esperienze didattiche così come nell'inserto di Leo Koch. Purtroppo nelle proposte didattiche sono venute a mancare idee sviluppate con testi letterari. Nei prossimi numeri la redazione si impegnerà per ovviare a questa lacuna.
(Gianni Ghisla)*



I Camuni: Naquane, L'artigiano si costruisce il carro.

Sprache geführt. Andererseits setzt sich auch im Fremdsprachenunterricht eine Auffassung von Lernen langsam durch, die dem Lernenden eine aktive, auf die strukturierte Verarbeitung von linguistisch-kulturellen Materialien ausgerichtete Rolle zuteilt. Zur Diskussion dieser grundlegenden Aspekte der Verwendung von "authentischen Texten" haben wir, wie gesagt, ein Interview mit Hans Hunfeld geführt und, ergänzend, drei Fragen verschiedenen Fremdsprachendidaktikern (René Richerich, Markus Meier, Anne Madeleine Rigolini, Brian Moses) gestellt. Anregende Überlegungen zur "Konstruktion" von authentischen Texten in L1 und L2 formuliert Jean-François De Pietro in seinem Beitrag und kritische Anmerkungen werden von Jean-Marc Luscher beigesteuert.

Aus den Erfahrungsberichten von Angela Redmer, Rainer Nigg, Gareth Hughes u.a., Claude Gauthier u. Thomas Lehmann sowie aus dem didaktischen Beitrag von Leo Koch wird man eine Fülle von Ideen und konkreten Anregungen für die Verwendung von "didaktischen Texten" im Unterricht entnehmen können. Wir bedauern, dass bei den praktischen Anregungen die literarischen Texte zu kurz kommen. Die Redaktion wird sich aber bemühen, dieses Manko in den nächsten Nummern zu beheben.
(Gianni Ghisla)

Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik

Ein Interview mit Hans Hunfeld *

Babylonia: *An der Verwendung des Begriffes “authentische Texte” in der Fremdsprachendidaktik haftet ein Paradox: was nicht für das Erlernen einer Sprache bestimmt ist, gilt als authentisch, was hingegen ausdrücklich zu diesem Zweck produziert wird, gilt als unauthentisch. Was sind also “authentische” Texte? Und: angesichts der vielen Mißverständnisse, die in den letzten Jahren mit der Verwendung dieses Begriffes in der Didaktik einhergehen, hat es überhaupt noch einen Sinn, diesen Begriff zu verwenden?*

Hans Hunfeld: Für mich hatte das noch nie einen Sinn, denn wenn man angesichts dieser großen Begriffsverwirrung wieder versucht, einfach zu denken, ist jeder, der spricht, authentisch (außer er wiederholt Texte, die ihm nicht gehören - also er wiederholt fremde Texte): wenn er spricht, ist er authentisch, wenn er lügt, ist er authentisch in seiner Lüge, und wenn er etwas behauptet, ist er authentisch in seiner Behauptung usw. - ich denke, das braucht man nicht weiter auszuführen.

Die Didaktik krankt sowieso daran, daß sie sie selbst übersteigende Begriffe - also aus sie übersteigenden Bereichen - nimmt, und sie dann mit Inhalten füllt, die oft die eigentliche Wortbedeutung verfälschen. Sehr deutlich zeigt sich das z.B. beim Begriff “autonomes Lernen” und “Autonomie”: Eigentlich sollte das, was normalerweise unter autonomem Lernen verstanden wird, “autodidaktisches” Lernen sein, denn “Autonomie” heißt - von der Wurzel des Wortes her - daß sich jemand das

Gesetz selbst gibt! Das ist nur ein Beispiel, um zu zeigen, daß “Authentizität” in diesem Sinne mehr verwirrt als klärt - insofern ist also jeder didaktische Text als didaktischer Text authentisch.

B.: Was heißt hier “jeder didaktische Text”?

H.H.: Zum Beispiel, wenn ich Sprachlehre mache und für diese Sprachlehre einen auf diese Lehre hin gerichteten Text mache, ist dieser Text in seinem Kotext oder Kontext der sprachlichen Lehre ein authentischer Text. Was soll er sonst sein? Ein Lehrtext ist ein authentischer Text.

B.: Er ist aber gegenüber dem Originaltext, wie er z.B. in der Zeitung stand, reduziert oder zurechtgeschnitten, gekürzt oder vereinfacht.

H.H.: Aber er ist in sich als dieser neue Text im Kontext Sprachlehre ein authentischer Text. Ich verstehe wirklich diese ganze Diskussion nicht!

Nehmen wir mal einen Text, der in der Zeitung stand, einen Wirtschaftstext, oder eine Glosse, oder einen Kommentar: Dann erscheint er in der Zeitung im Kontext der gerade in der Öffentlichkeit diskutierten Kontroverse, und erscheint im Kotext dieser Zeitung, also unter diesem Bedingungsrahmen. Er ist nur in diesem Bedingungsrahmen *authentisch*: Er wird am Montag in einer Wirtschaftszeitung veröffentlicht, trifft auf einen Erwartungskontext - also auf die Leser -, und dieser Kontext und der Kotext dieses “authentischen Textes” bestimmen den Text genauso wie der Text sich selbst. Für mich gibt es

* Das folgende Interview wurde von Silvia Serena am 28.2.97 in Bozen am Rande eines fremdsprachendidaktischen Seminars geführt und ist daher in dem Sinne “authentisch”, als die Aussagen weder abgeändert noch nachträglich in Richtung eines schriftlichen Beitrags überarbeitet wurden: die Direktheit der Formulierung und der Duktus der gesprochenen Sprache sind daher erhalten geblieben. In den Fussnoten wird lediglich auf Bezüge hingewiesen, die von Lesern, die mit Hunfelds Gedanken nicht so vertraut sind, nicht ohne weiteres hergestellt werden können.

keinen freischwebenden authentischen Text!

Wenn man das jetzt logisch weiterdenkt, dann ist natürlich jeder Text, der in einem Sprachlehrkontext und im Kontext von anderen Sprachlehrtexten zielgerichtet auf eine bestimmte Zuhörer- und Leserschaft (vergleichbar wieder mit diesem Zeitungsbeispiel) erscheint, in sich *authentisch*. Was würde sonst "authentisch" heißen? "Authentisch" würde heißen, daß man sozusagen die ganze Persönlichkeit von dem, der die Glosse oder den Kommentar schreibt, daraufhin prüfen müßte, ob er jetzt "authentisch" spricht! Dieses Beispiel zeigt, was ich hier meine: Der Zeitungskommentar ist ja nicht deswegen authentisch, weil er zu dem paßt, der ihn schreibt, - und sozusagen seine Authentizität dadurch belegt - sondern er ist deswegen authentisch, weil er seine Aufgabe in diesem Feld, das ich beschrieben habe, erfüllt.

Am Beispiel von literarischen Texten kann man das am deutlichsten sehen - sowohl "Autonomie" als "Authentizität", denn diese beiden Begriffe werden ja z.Z. immer gekoppelt gesehen, so als könne man nur am "authentischen" Text "autonomes" Lernen entwickeln. Der einzig wirklich authentische und autonome Text ist der literarische, denn der literarische Text braucht die Ko- und Kontexte, die ich vorher erwähnt habe, nicht. Ein literarischer Text ist in sich autonom, weil er sich - im strengsten Sinne - nicht nach dem richtet, zu dem er spricht (d.h. natürlich insofern schon, als er sprachlich und kulturell eine ganz bestimmte Leserschaft voraussetzt): Er ist in sich insofern autonom, als er frei einen Monolog macht, der - und jetzt kommt das Faszinierende, was ihn von Sprachlehrtexten jeglicher Art unterscheidet - nur zum Dialog wird, weil er als seinen Adressaten eine ebenso autonome Persönlichkeit voraussetzt: Das Gedicht selbst ist autonom, der private Leser ist autonom und nur durch die

Autonomie beider gelingt das Gespräch.

Wenn man das jetzt auf Sprachlehre anwendet - wenn man also literarische Texte in die Sprachlehre einbringt - kann man wieder das Wort "Authentizität" auf diesen Dialog anwenden. Wenn man das pauschalisiert, hat in der Geschichte, die ich überblicke, der didaktische Literaturbegriff

- eigensprachlich oder fremdsprachlich - den literarischen Text eingeschult, hat sich also in diesen Dialog zweier autonomer Partner eingeschaltet oder seine Rede - also die didaktische oder pädagogische Rede - vor diesen Dialog gestellt, hat ihn damit präfiguriert und insofern das Eigentliche dieses Text-Leser-Gesprächs - also das, was dieses Ge-



I Camuni: Capitelto dei Due Pini, Roccia dei cinque pugnali.

sprach will - von sich aus in bester Absicht zerstört.

Also nochmal zum Begriff "Autonomie" und "Authentizität": das literarische Gedicht verliert nicht deswegen seine Authentizität, weil es im Lehrbuch abgedruckt ist, sondern es verliert seine Authentizität deshalb, weil ihm Lehrverfahren aufgezwungen werden, die der Lehre der Literatur entgegenstehen. Also die Antwort auf die Frage "was ist ein authentischer Text in der Didaktik?" ist hier: "er bleibt dann authentisch, wenn ich seine eigene Lehre nicht durch meine Didaktik störe".

B.: *Eigentlich haben Sie hiermit implizit schon auf zwei weitere Fragen geantwortet, die ich Ihnen stellen wollte, nämlich erstens, welchen didaktischen Stellenwert authentische Materialien in einem Fremdsprachenunterricht haben können, der die kulturelle Dimension - neben dem kommunikativen Anliegen - in den Vordergrund rückt, und zweitens aber welche Bedeutung in diesem Rahmen literarische Texte gegenüber Texten mit Aktualitätskraft verdienen.*

H.H.: Man kann sagen, daß diese Frage "Welche Bedeutung spielen literarische Texte im Sprachlehrkontext?" immer über die jeweils übergreifenden Ziele des Sprachunterrichts entscheidet. Das kann man sehr schnell sehen, wenn man auf die letzten hundert oder hundertfünfzig Jahre zurückblickt: Immer dann, wenn Literatur vorrangig war (19. Jahrhundert - Grammatik-Übersetzungsmethode) war der Bildungswert der Sprache vorrangig; immer wenn sie peripher war, war der pragmatische Wert der Sprache (kommunikativer Ansatz, situativer Ansatz) vorrangig. Wenn man den kommunikativen Ansatz überhaupt kritisieren will, dann an diesem Punkt: er hat den kommunikativen Appell - der per se der Literatur eigen ist, da Literatur ja nur lebt, wenn sie gelesen ist - überhört.

Wenn man sich das vor Augen hält,

Immer dann, wenn Literatur vorrangig war (...), war der Bildungswert der Sprache vorrangig; immer wenn sie peripher war, war der pragmatische Wert der Sprache (kommunikativer Ansatz, situativer Ansatz) vorrangig. Wenn man den kommunikativen Ansatz überhaupt kritisieren will, dann an diesem Punkt: er hat den kommunikativen Appell - der per se der Literatur eigen ist, da Literatur ja nur lebt, wenn sie gelesen ist - überhört.

dann sieht man den Zusammenhang zwischen Sprachlehre und Literatur völlig anders als bisher: dann dient nämlich *Literatur* nicht als Beiwerk zur Sprachlehre - sozusagen als Belegstück - sondern *ist von sich aus Sprachlehre*: der literarische Text macht also genau das, was der Fremdsprachenunterricht will, auch deswegen, weil er - ähnlich wie das fremdsprachliche Wort - den Leser von seinem muttersprachlichen Kontext entfernt und ihm also prüfende Distanz gestattet (das sind alles hermeneutischen Ziele, die seit Humboldt immer wieder angesprochen werden). Das macht Literatur schon im Muttersprachlichen, weil sie im Muttersprachlichen schon eine Fremdsprache ist: sie redet also im Muttersprachlichen den Leser auf eine bisher ihm ungewohnte Weise an - diesen Charakter kann man spätestens bei Barthes verfolgen, bis hin zu Muschg, der damals in Bern¹ als erster die Literatur eine Fremdsprache nannte.

Wenn man diesen Gedanken verfolgt,

erkennt man die große Tragik der deutschen Fremdsprachenlehre, nämlich daß sie die Sprachlehrfunktion, die der Literatur eigen ist, nicht nur *nicht gesehen* hat, sondern *sogar gehemmt, unterschlagen und gestört hat*, insofern als sie die Literatur im Bezug auf den kommunikativen Ansatz als störend empfunden hat. Doch wenn Literatur ein autonomes Gebilde ist, wenn der Leser autonom ist, wenn dieser Dialog nur dadurch gelingt, daß Literatur und Leser zugleich autonom sind, und durch den Dialog autonom werden, dann ist das nichts anderes, als was der kommunikative Ansatz seit Habermas will: mündig machen - also in Richtung Autonomie. Nochmal: wenn eine falsche Didaktik sich nicht dazwischen stellt, macht die Literatur genau das, was die kommunikative Einstellung möchte!

B.: *Sie sprachen eben von "hermeneutischen Zielen": könnten Sie noch etwas genauer darauf eingehen, wie Hermeneutik zum kommunikativen Ansatz steht?*

H.H.: Erst einmal ein Rückblick auf den Begriff Hermeneutik: Schleiermacher definiert ihn mehrfach und seine einfachste Formulierung ist dabei die schönste: er sagt, Hermeneutik sei die Kunst, die *Rede eines Anderen richtig zu verstehen*². Wenn man sich vor Augen hält, daß der kommunikative Ansatz aber dem Anderen durch das Arrangement der Situation und durch die Bereitstellung der Redemittel für diese Situation, *die Rede in den Mund legt*, wird einem klar, daß der kommunikative Ansatz im Grunde gegen seine eigenen Ziele handelt - und natürlich gegen hermeneutische Ziele - weil aus dieser Definition von Schleiermacher zunächst einmal hervorgeht, daß die Kunst, den anderen richtig zu verstehen, natürlich nur gelernt werden kann, wenn man den Anderen *zur Rede kommen lassen will*. Der kommunikative Ansatz aber antizipiert für den Lernenden die aus seiner Sicht für den Lerner möglichen

Lebenssituationen und liefert ihm dazu noch die Redemittel, die auf diese Lebenssituationen passen: in dieser Hinsicht ist in meinen Augen der *kommunikative Ansatz* ein *autoritärer Ansatz*, denn er diktiert dem Lerner die Lebenssituationen, die er zur Sprache bringen will und präfiguriert für ihn die Redemittel, die der Lerner dabei verwenden soll. Wenn aber der Lerner in eine andere Lebenssituation kommt, braucht er natürlich andere Redemittel: nicht nur liefert ihm also der kommunikative Ansatz nicht die Redemittel, die er braucht, sondern er schreibt ihm - in bester Absicht, denn er will ja den Lerner für die Vielfältigkeit des Lebens rüsten, damit er mündig als Person agiert - die Lebensstrukturen vor, hört aber dabei nicht auf die Lebensstrukturen des Lerners und läßt nicht zu, daß er sie selbst vollzieht. Das Entscheidende ist, daß die Lebenserwartung, die Lebensentwicklung, die Lebenserfahrung je nach Alter nicht zur Rede kommen kann, weil das Bedingungsfeld vom Lehrenden selbst entworfen wird. Und wenn ich das sagen darf, zeigt die neue Generation der Lehrbücher - etwa "Elemente"³ (das aus meiner Zusammenarbeit mit Piepho, also einem Initiator und Verfechter des kommunikativen Ansatzes, entstanden ist) - daß es erst dann gelingt, wenn man die Grundvoraussetzung anbietet, nämlich, daß der Fremde, der Andere zur Rede kommt. Wenn ich z.B. eine Sonne an die Tafel male, kann ich davon ausgehen, daß schon im eigenkulturellen Kontext, je nach Nord- oder Süddeutschland, mit "Sonne" etwas anderes verbunden wird - daß also mit "Sonne" unterschiedliche Erfahrungen verknüpft sind; ich kann weiterhin davon ausgehen, daß auch schon im frühen Alter jeder eine Lebenserfahrung hat, die durch seinen Lebenskontext geprägt ist und diesen Kontext zugleich verrät, und daß jeder also, um auf die Sonne zu reagieren, andere Redemittel braucht als die, die ihm ein kommunikatives

**... dann dient nämlich
Literatur nicht als
Beiwerk zur Sprach-
lehre - sozusagen als
Belegstück - sondern ist
von sich aus
Sprachlehre: der litera-
rische Text macht also
genau das, was der
Fremd-
sprachenunterricht
will, auch deswegen,
weil er - ähnlich wie das
fremdsprachliche Wort
- den Leser von seinem
muttersprachlichen
Kontext entfernt und
ihm also prüfende
Distanz gestattet.**

Lehrbuch vorschreibt. Das ist u.A. der große Durchbruch bei der Philosophie, die hinter diesem Lehrbuch steht: es sagt dem Lernenden nicht, was er zu sagen hat, denn es kann ja seine Rede gar nicht antizipieren, weil seine Lebensbedingungen nicht antizipiert werden können; das Lehrbuch reizt ihn hingegen dazu, das zu tun, was der traditionelle Unterricht - auch der kommunikative - nur verspricht, nämlich die Lebenserfahrung und die besondere Perspektive der kulturell je anders geprägten Welt zur Sprache kommen zu lassen. Wenn ich also einem Deutschlernenden seine Persönlichkeit, seine Werthaltung, seine Erfahrung zutraue, dann ist es für mich logisch, daß ich ihm - unabhängig von den weiteren Spiralen des hermeneutischen Prozesses - nicht Sprachmittel anbiete, die er für von mir ihm zudiktierte Lebenssituationen braucht, sondern Sprachmittel, die ihm helfen, sich selbst zu artikulieren.

B.: *Hat es in diesem Kontext noch einen Sinn, von Strategien zu sprechen?*

H.H.: Ja. Von Strategien kann man insofern sprechen, als der Input - z.B.

eines Lehrbuchs wie "Elemente" - den Unterricht für den Lerner nicht vorentwirft - und dies nicht als "Strategie", sondern weil es aus den Gründen, die ich vorher erwähnt habe, grundsätzlich gar nicht anders geht! Wenn ein Lehrbuch die "Strategie" verfolgt, den Lerner zur Rede kommen zu lassen, und wenn es seine Erfahrung mit unterschiedlicher Welt in Deutsch-als-Fremdsprache artikulieren lassen will, dann ist die Strategie, die dahinter steht, ein grundlegender Prozeß, nämlich der, den Dialog von einander fremden Sprachen nicht nur in das Gewand *einer* Sprache zu gießen, *den Dialog* von Verschiedenheiten der Welt *nicht zu arrangieren*, sondern zuallererst zu *initiieren*! Von daher ist so ein Lehrbuch, das anders ist als alles, was ich so auf dem Markt sehe, eigentlich wieder mal die Erfüllung einer alten kommunikativen Forderung, nämlich ein Lehrbuch zu haben, das nicht als Beschreibung und vorgefertigte Struktur des Unterrichts, sondern als *Initiierung eines Lernprozesses* dient - denn gerade diese Initiierung nimmt Lernerorientiertheit und alles, was jetzt von einem Sprachunterricht gefordert wird, endlich ernst! "Strategie" heißt hier nicht, einen Unterricht von 45 Minuten in Phasen so "strategisch" einzuteilen, daß ich ein Endziel erreiche: Da ich das Endziel - wenn ich schon individualisierten und lernerorientierten Unterricht will - nicht vorherbestimmen kann (und zwar nicht aus unterrichtstechnologischen Gründen - also Strategie-Gründen - sondern aus dem oben erwähnten Grundsatzzusammenhang), ist eine Unterrichtsstrategie eben nicht mehr, irgendwelche unterrichtstechnologischen Mittel herzustellen, sondern die grundsätzliche Überlegung, wie für die Fremdsprachenlehre ein Selbstlernprozeß - der so verlaufen könnte, wie der Dialog zwischen literarischen Texten und Leser - organisiert werden muß. Und diese Organisation besteht lediglich

darin, daß ich dem Lerner als Du helfe, seine Erfahrung zu formulieren, und daß ich ihm helfe - und jetzt kommt der Punkt - durch sprachlich und inhaltlich möglichst reichhaltiges Material, die Mittel, die er für diesen Artikulationsprozeß braucht, je nach seinem Bedürfnis selbst auszumachen. *Lehrstrategie* heißt also, eine Reichhaltigkeit des Materials so anzubieten, daß sich möglichst viele Lerner in einem Lernverband in der Reichhaltigkeit der Literatur selbst auswählend orientieren können.

B.: *Trotzdem: unter "Strategien" versteht man ja eigentlich irgendwelche methodischen Tricks - ich meine, gibt es nicht etwas Konkretes, was man von aussen her tun kann, um das zu initiieren, was Gadamer "ins Gespräch kommen mit dem Text nennt"?*

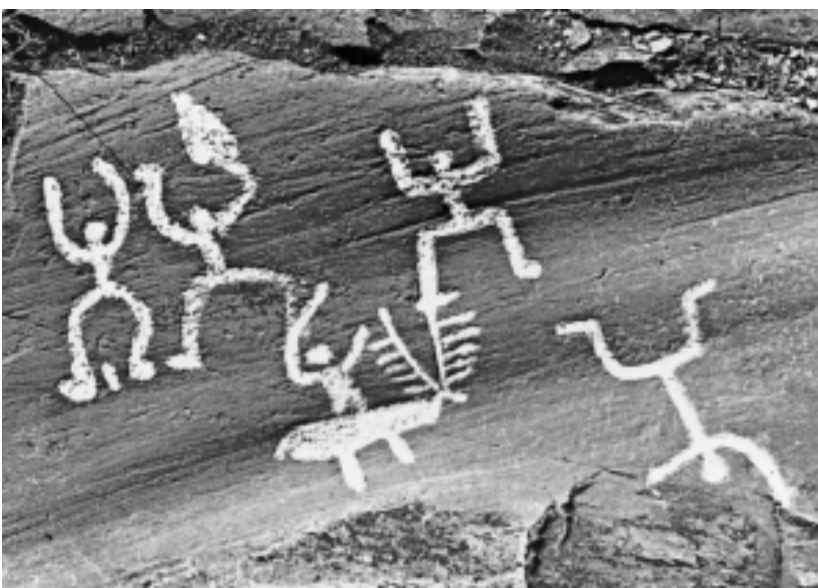
H.H.: Das habe ich gerade versucht, zu sagen. "Strategie" ist ja auch so ein Wort, wie "Autonomie" und "Authentisch", das im fremdsprachendidaktischen Bereich gebraucht wird, ohne genauer über die Wurzeln nachzudenken: Wenn ich das richtig sehe, ist "Strategie" ein fürchterliches Wort, denn "Strategie" kommt aus dem militärischen Bereich - und damit fallen

einem die Schuppen von den Augen! Denn wenn jemand an Lernstrategien denkt, steht er im Verdacht, autoritär zu sein, oder steht im Verdacht, jemanden überwältigen zu wollen, oder steht im Verdacht, jemanden irgendwohin führen zu wollen, auf etwas zurichten oder ausrichten zu wollen! Strategie ist für einen Kampf oder für eine Schachspiel eine gute Sache, aber nochmal: man muß sich entscheiden. Wenn man all das wirklich will, was sich in dem neuen didaktischen Vokabular der letzten Jahren artikuliert - "Schülerorientiertheit", "autonomes Lernen", "authentische Texte", "Selbstlernprozesse", "Erfahrung des Anderen", "Fremdbegegnung bereits im Unterricht", "Dialog als Unterricht" - dann kann man für diesen Dialog - also für den Unterricht als Dialog - wenn man das wirklich ernst nimmt, keine Strategie entwickeln in diesem bekannten Sinne, weil es dann kein Dialog mehr wäre, sondern nur ein scheinbarer, stark gesteuerter Dialog. Er wäre nichts anderes als - in anderer Form - ein Lehrmonolog - und die Strategie wäre eine Überwältigungs-, eine Hinführungsstrategie!

B.: *Stichwort "Hinführungsstrategie": der Unterricht will doch zu irgendwelchen Zielen hinführen, und die Erreichung dieser Ziele soll ja auch irgendwie überprüfbar sein. Wie läßt sich das, was Sie gesagt haben, in Einklang bringen mit den Ansprüchen, die man normalerweise an ein Curriculum stellt?*

H.H.: Auch da ist in den letzten Jahren die Diskussion mehr verwirrend als klärend gewesen. Man muß sich auch da wieder an einfache Dinge erinnern: Schule ist eingerichtet, als Instrument der Gesellschaft, das die jungen Leute auf die Konventionen dieser Gesellschaft hin erzieht. Von daher ist klar, daß jeder Unterricht ein gesteuerter Unterricht ist: Eine gesteuerte Angelegenheit, die ganz bestimmte Ziele hat - das ist Unterricht. Daran kann auch die Diskussion seit '68, die im Augenblick gerade wieder aufflammt, nichts ändern.

Eigentlich gibt es natürlich nur in Phasen autonomes Lernen, als Mittel, um ganz bestimmte Dinge zu erreichen: damit aber alle anthropologischen und pädagogischen Hochziele zu verbinden, halte ich für eine Faselei! Um auf den Punkt zurückzukommen: es ist klar, daß ich etwas erreichen will. Wenn ich z.B. das Gesellschaftsziel erreichen will, in Europa bei 65 verschiedenen Sprachen und Kulturen eine Toleranz zu entwickeln, die diesen 65 einander fremden Kulturen erlaubt, miteinander zu leben, brauche ich mindestens zwei Dinge: ich brauche eine *erhöhte Fremdsprachlichkeit*, aber da sie allein nicht ausreicht, brauche ich eine mit dieser erhöhten Fremdsprachlichkeit verbundene *Haltung*. Woher kommt diese Haltung? Aus einer Dialektik, in der sich *Identität* - auch wieder so ein schönes Wort! - und *fremd* gegenseitig ergänzen. Dazu muß ich eine weitere Überlegung vorausschicken, nämlich daß ich erstens autistisch werde, wenn ich mich nur mit mir selbst beschäftige - die Begegnung mit dem Fremden habe ich also *für mich* nötig - und daß



I Camuni: Naquane, Scena di culto del cervo.

ich zweitens überhaupt lernen muß, daß es andere Möglichkeiten gibt, die Welt zu sehen. Wenn ich also dieses Erziehungsziel und Sprachlehrziel vor Augen habe - das Ziel der Verständigung zwischen einander Fremden mit all den Implikationen, die damit zusammenhängen - dann kann ich doch nicht für Leute aus fremden Kontexten eine Lernstrategie entwerfen, die so arrangiert ist, daß ich diese Menschen durch eine Strategie zu etwas hinführen will, was über oder unter dem liegt, was sie eigentlich wollen! Was sie wollen sollen, ist, daß sie sich selbst zunächst artikulieren, also über sich selbst Auskunft geben, weil die paradoxe Situation, die oft im Fremdsprachenunterricht bis heute noch vorgespielt wird, sich dadurch abzeichnet, daß Lehrbücher ab und zu so tun - z. B. Englisch-Lehrbücher - als ob der Deutsche dem Engländer erklären sollte, wo in London die Tower-Bridge ist! Eher ist das Gegenteil der Fall: es ist viel wahrscheinlicher, daß der Deutsche in London auf Englisch gefragt wird, wie die deutsche Situation im Ruhrgebiet ist, und daß er also die englische Terminologie braucht, um erklären zu können, was das Ruhrgebiet überhaupt ist. Und er muß auch den Kontext erklären können und muß ihn so erklären, daß das Ganze in die Rezeptionsperspektive des anderen hineinpaßt.

Also: um Frieden innerhalb von diesem heterogenen vielfältigen Europa von einander Fremden zu erreichen, braucht man Mehrsprachigkeit und diese Haltung. Diese Haltung kann ich nur erwerben, wenn mir früh auch in meiner Fremdsprachenlehre klar wird, daß durch die fremde Sprache meine Identität mit mir selbst nicht unterdrückt wird, nicht verboten wird, daß meine je spezifischen Erfahrungen in der Welt zur Sprache kommen, daß ich als andere Person wichtig werde, und daß ich jetzt ein Mittel bekomme - etwa die deutsche Sprache - um mich meinem deutschen

Partner gegenüber in dieser Art erklären zu können.

Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich von selbst eine ganz andere "Unterrichtsstrategie". Ich muß also Reichhaltigkeit des Materials anbieten, damit der Lerner sich in seiner *Person, nicht nur in seiner Rolle als Fremdsprachenlerner* artikulieren kann, und damit er dadurch eine Motivation gewinnen kann, die sich natürlich wiederum auf die Schnelligkeit und die Effektivität in seinem Sprachlernprozeß positiv auswirkt. Die Reichhaltigkeit des Materials kommt wieder deshalb ins Spiel, weil die eigene Motivation das Material nicht etwa so abfragt, wie der Zwang des traditionellen Lehrbuchs: durch die einfache Chance der Auswahl je nach Neigungen und Interessen werden alle weiteren Annäherungen an dieses so reichhaltig arrangierte Material gefördert.

An diesem kleinen Beispiel zur Frage nach einer "Strategie", wird auch einmal mehr das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Didaktik deutlich: es wird daraus klar, daß sich die Praxis in einer vielfach veränderten Welt nur bewähren kann, wenn außerhalb dieser Praxis eine Philosophie, ein Standpunkt, eine Fremdbegegnungsüberzeugung besteht, die alle weiteren praktischen Schritte leitet, und nicht umgekehrt.

B.: *Das heißt also, Einzelfragen, wie die nach der Bedeutung von "Authentizität", sind nicht außerhalb eines Rahmens - einer Theorie - zu stellen.*

H.H.: Ja. Alle Einzelfragen müssen heute in den Kontext einer Überprüfung der Grundbegrifflichkeit gestellt werden, nämlich: was heißt heute *Fremd-Sprachen-Unterricht* - was heißt also *Fremd*, was heißt *Sprache* und was heißt *Unterricht*.

Angesichts der veränderten Wirklichkeit - also der Nähe des vielfältigen Fremden z.B. ist "*fremd*" heute nicht mehr zu definieren wie früher

("fremd" ist ja ein relationaler Begriff); *Sprache* ist nicht nur Mitteilung, sondern Ein-Teilung⁴ von Welt (und, nur um ein Beispiel zu nennen, der kommunikative Ansatz hat ja alle konnotative Sprache mehr oder weniger ausgeklammert): erst nachdem man über diese beiden Begriffe nachgedacht hat, ist die Konsequenz auf den *Unterricht* zu ziehen. Und im Zusammenhang damit, im Hinblick auf *Sprache* und auf *fremd* fällt ein weiteres Wort, das genauso wichtig ist: *Verstehen*. Was heißt verstehen? Meine These ist ja, Verstehen ist und muß etwas anderes sein als Vereinnahmen (das zeigt die europäische Geschichte): also auch das Verstehen des fremden Wortes, vor allem des fremden Textes heißt nicht, es für mein Verständnis aufzuschließen. Also, wenn ich einen Text habe

*Inzwischen
ist alles bekannt.
Die Erde ist rund.
Sie dreht sich
um die Sonne.
Wasser sind wir
und Staub.
Hinter Deiner Stirn
aber
das weiße Schweigen.
Ich breche auf
um es zu erforschen.
Vielleicht
finde ich da
was uns
endlich wieder
verschieden macht.⁵*

Was verstehe ich? Ich verstehe bei meiner Lebenserfahrung, auch wenn ich fünfzehn bin, und bei relativ rudimentärem Deutsch, daß hier offensichtlich a) etwas bekanntes gesagt wird und an etwas bekanntes erinnert wird, b) daß dann ein Bruch kommt: "Hinter deiner Stirn aber das weiße Schweigen" c) daß dann ein weiterer Bruch und eine weitere Verständnisblockade kommt: "ich breche auf, um es zu erforschen", und daß dann etwas völlig rätselhaftes

kommt: "vielleicht finde ich da, was uns endlich wieder verschieden macht".

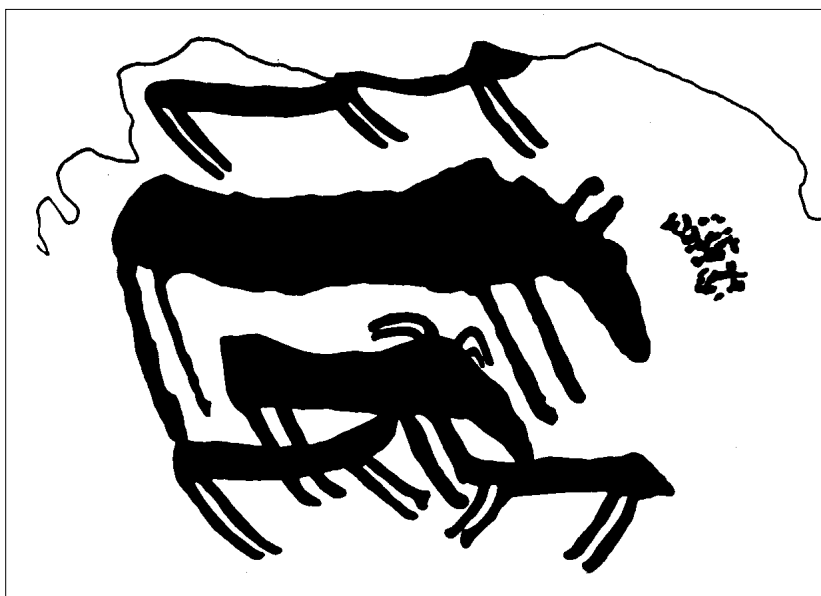
Es kommt jetzt nicht darauf an, daß ich die einzelnen Rätselhaftigkeiten in mein bisheriges Verständnis einfüge, und sage "das ist so und so zu verstehen", sondern daß ich zunächst mal verstehe, daß hier jemand auf eine andere Weise redet, als ich es gewohnt bin. Das ist zunächst alles. Das ist also der *erste Schritt*: ich muß verstehen, daß sich hier ein anderes Verstehen der mir und diesem Redenden bekannten Welt artikuliert. Das ist eine ganz wichtige Erkenntnis, denn ich komme in der Sprache und in der Wirklichkeit immer wieder in die Situation, daß ich mit jemandem leben muß und mit jemandem auskommen muß, den ich nicht verstehe - und nicht nur sprachlich, sondern in seiner ganzen Welterfahrung. Hier spricht jemand einen Monolog, der jemanden anspricht, in diesem Falle mich, der ich das lese, und er sagt mir etwas, was ich in dieser Form bisher nirgends gefunden habe - und das ist das grundlegende Verständnis von Verstehen, das nun in der Fremdsprache geschehen ist.

Die *zweite Stufe* einer Verstehensspirale wäre, daß sich dreißig Lerner graduell und nach und nach über ihre Verstehensmöglichkeiten, die das Gedicht bei ihnen ausgelöst hat, austauschen. Damit erfülle ich genau den Lehrauftrag der Literatur, der ja bedingt wird durch die Unmöglichkeit, den konkreten Leser - der ein anderer ist als der intendierte Leser - vorher zu bestimmen. Ich kann den intendierten Leser einigermaßen umreißen: ich kann sagen, er spricht Deutsch, er kommt aus einem bestimmten Kontext usw., aber ich kann nicht garantieren, daß ich einen bestimmten Leser anspreche, denn der konkrete Leser ist, wie er ist! Als Dichter kann man also den konkreten Leser nicht antizipieren. Diesen Austausch von Meinungen unter den Lernern würden Didaktiker wohl als ein sehr schönes Verfahren - eine schöne "Strategie" - bezeichnen, um die Schüler zu motivieren: der Austausch hat aber hier eine völlig andere Begründung - und an dieser Stelle wird wohl der Unterschied zwischen einem technologischen und einem hermeneutischen Unterricht deutlich, zwischen also einem von aussen her organisierten und - trotz gegentei-

ligen Anscheins, denn die Schüler kommen ja zum Reden - fremdgeleiteten Unterricht, und einem Unterricht, der von innen heraus wächst, der sich zaghaft, fragend, behutsam vorantastet und der sich aus der Grundbegrifflichkeit - was ist Literatur usw. - ergibt.

Nach dieser zweiten Stufe - dem Austausch der jeweiligen Erfahrung - folgt die *dritte Stufe* der Hermeneutik: Versuchen, zwischen diesen unterschiedlichsten Erfahrungen Umriss von Gemeinverständnissen zu erkennen. Diese Gemeinverständnisse schließen sowohl Verständnisse als auch Nicht-Verständnisse ein. Zum Beispiel: wenn ein Lerner sagt "ich verstehe nicht *das weiße Schweigen*", dann ist diese Artikulation "ich verstehe nicht *das weiße Schweigen*" die Artikulation eines Verständnisses. Er kann das "weiße Schweigen" nicht verstehen, weil er bis dato mit "Schweigen" etwas anderes verbunden hat, schon gar nicht eine Farbe. Es kommt jetzt hier nicht darauf an, daß es ein "weißes" Schweigen ist - es konnte genausogut das schwarze oder das rote Schweigen sein: es kommt darauf an, daß er das noch nie vorher gefunden hat. Geschieht aber der Austausch der Leser im multikulturellen Kontext, dann könnte es z.B. passieren, daß sich hier plötzlich - etwa in bestimmten Kulturen, wo weiß die Farbe der Trauer ist - eine neue Konnotation ergibt.

Ich breche hier ab, aber aus diesem Beispiel werden zwei Dinge deutlich: *erstens*, daß eine Lektüre in die Klasse etwas hineinbringt als *Initiation*, deren Ende überhaupt nicht absehbar ist und auch nicht absehbar sein darf, weil sich sonst a) die individuellen, b) die kulturellen und c) die sozialen oder anderen altersspezifischen Erfahrungen - und damit Verständnisse - der angesprochenen Lerner nicht artikulieren können; *zweitens*, daß bei dieser Lektüre immer auch *Sprachlehre* dazugehört (daher "Literatur als Sprachlehre"⁶): da der Lerner ja



I Camuni: Cemmo, Gruppo di animali.

aufgefordert ist, nicht ein vorgefertigtes Verständnis - also ein vorher vom Lehrer angegebenes Literaturverständnis an diesem Gedicht zu belegen und zu überprüfen, sondern motiviert ist, als Person zu reagieren, setzt dieser Unterricht genau das in Gang, was zu fördern der Unterricht oft nur verspricht, nämlich das interkulturelle Gespräch - das ja auch schon in homogenen Klassen interkulturell ist, weil die Verständnisse individuell, sozial usw. verschieden sind.

B.: *Das ist also der einzige Gedanke, den man in einem Curriculum angeben könnte - also diese Förderung des interkulturellen Verstehens.*

H.H.: Ja, wenn man das so sagt, klingt das wunderschön! Aber der europäische Fremdsprachenunterricht, den ich überblicke - was hat er denn gemacht? Er hat seit längerer Zeit behauptet, daß unabhängig von jedem politischen Kontext, die fremde Sprache mich zum Verständnis des Fremden führt, und hat das aber so zielgerichtet gemacht, daß dieser Unterricht gleichzeitig abhängig wurde von politischen und allgemein pädagogischen Vorgaben. Wenn ich also Krieg mit Frankreich habe, lerne ich durch die Sprachlehre Französisch immer noch den Fremden kennen, aber natürlich mit der Absicht, ihn besiegen zu können, ihn ausspionieren zu können usw. An diesem krassen Beispiel zeigt sich, daß der hermeneutische Ansatz ein sehr kleines Ziel verfolgt, das die Verständigungsfloskel - die Völkerverständigungsfloskel, die auch zwischen den Kriegen immer hoch gehalten wurde - viel ernster nimmt als der alte Unterricht. Da er nämlich immer den Anderen unmittelbar zur Rede bringen will, und zwar so wie der Andere das will und wie sein Verständnis - immer kontrolliert im Verständnis seines Nachbarn - sich ausdrückt, ermöglicht er dem Lerner zwei grundsätzliche Erfahrungen, die für seine Lebens-

fähigkeit und Lebenstüchtigkeit in Europa wichtig sind: der Lernende erfährt *erstens*, daß seine persönliche Sicht der Welt wichtig ist, er lernt *zweitens*, daß es andere Identitäten und andere Sichten gibt - und das erfährt er ganz unpräzedenzios, ohne große Strategien, einfach durchs Tun - und er erfährt *drittens*, daß sein eigenes Urteil durch das komplementäre oder widersprüchliche Urteil anderer erweitert, kontrolliert, überprüft und ergänzt wird. Wenn ich zehn verschiedene Äußerungen habe, habe ich nicht nur zehn mehr oder weniger verschiedene Ansichten von Welt, sondern ich habe zehn mal die Produktion von fremdsprachlichen Erfahrungen. Von daher ist klar, daß der hermeneutische Unterricht eine Strategie anwendet - falls hier überhaupt "Strategie" noch das richtige Wort ist - die nicht als Motivation, Auflockerung, Lerntechnologie usw. diesen Unterricht arrangiert, um eine Verschiedenheit zu erzeugen und zu organisieren: die Verschiedenheit und die Reichhaltigkeit ergeben sich von selbst. Der Lehrer, der nicht seine Kräfte im Arrangieren verwenden muß, sondern sich dem Bereitstellen von Lerngelegenheiten, dem Anbieten von Reichhaltigkeit, dem Zulassen jeder Art von Annäherung widmen kann, wird entlastet, und sein Sprachunterricht wird gleichzeitig effektiver.

Wenn "fremd" etwas ist, das fremd bleiben darf und verschieden bleiben muß, damit sich überhaupt die Möglichkeit der Kontrolle ergibt (wie oft wird heute gesagt und geschrieben, man brauche den Fremden zur eigenen Identität!), dann hat das Konsequenzen für den Unterricht: keine vorgegebene Interpretation von Text, keine von Unterrichtszielen her bestimmte Strategie, weil das für den Lehrer bedeuten würde, gegen die Professionalität seines Berufes und gegen seine Ziele zu arbeiten. Der hermeneutische Ansatz ist nicht eine praxisferne, abstrakte philosophische Entwicklung, sondern ist im

höchsten Sinne praktisch - und genau das ist den Lehrern deutlich zu machen - weil er einfach in Praxis umgesetzt, was das Gebot der Stunde ist für das Zusammenleben Verschiedener in Europa.

Anmerkungen

¹ Bern: VIII. Internationale Deutschlehrertagung 4.-8.8.1986 Plenarvortrag. MUSCHG, Adolf (1986): *Die Erfahrung von Fremdsein*, Tagungsbericht der VIII.IDT, Eurocentres, Zürich, S.41, nochmal abgedruckt mit einem Vorwort von Armin Jetter in der Hueber-Sonderdruckreihe (1987): München, Max Hueber.

² SCHLEIERMACHER, Friedrich (1977): *Hermeneutik und Kritik*, Frankfurt, S. 75 zitiert in: HUNFELD, Hans (1992): *Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht - Eine Skizze*, München, Werkstatttheft des Goethe-Instituts.

³ HUNFELD, Hans / PIEPHO, Hans-Eberhard (Hg.) (1996): *Elemente - Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. 3 Bände, Köln, Dürr&Kessler Verlag.

⁴ "Eine Kommunikation teilt die Welt nicht mit, sie teilt sie ein". LUHMAN, Niklas / FUCHS, Peter (1989): *Reden und Schweigen*. Frankfurt, S.7. Zitiert in: HUNFELD, Hans: *Zur Normalität des Fremden*, in: *Deutsch für den Unterricht*, 3/1991.

⁵ HUNFELD, Hans, in: HUNFELD, Hans / PIEPHO, Hans-Eberhard (Hg.) (1996): *Elemente - Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Band 3, Köln, Dürr&Kessler Verlag, S. 7. Das Buch enthält eine von Hans Hunfeld erarbeitete Sammlung von Texten, die nach den vier Elementen (Luft, Wasser, Erde, Feuer) gruppiert sind. Innerhalb dieser vier großen Themen, werden die Texte nach weiteren Untertiteln gruppiert. Zu Beginn des Buches sind noch unter dem Titel "Elementares" elf Texte gesammelt, von denen das hier zitierte Gedicht der siebte Text ist. Die Texte sind nur nummeriert (haben also keine Titel) mit Quellenangabe am Ende jeder Gruppe von Texten.

⁶ "Literatur als Sprachlehre - Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts" (München, Langenscheidt, 1990) ist das Werk, das Hans Hunfelds hermeneutischen Ansatz in der Öffentlichkeit bekannt machte.

Hans Hunfeld

ist Inhaber des Lehrstuhles für englische Sprache und Literatur an der Universität Eichstätt.

Textes authentiques et didactique des langues étrangères

Trois questions posées par écrit à

- René Richterich
- Markus Meier, Brian Moses et Anne-Madeleine Rigolini

Babylonia: *Le terme de “texte authentique” dans le domaine de la didactique des L2 est l’expression d’un paradoxe terminologique: ce qui n’est pas conçu pour l’apprentissage d’une langue est considéré comme “authentique”, tandis que ce qui est expressément produit à cette intention passe pour “non-authentique”. Qu’est-ce donc que les “textes authentiques”? Vu les nombreux malentendus provoqués par ce terme en didactique, est-ce que cela a toujours un sens, de continuer à l’utiliser?*

René Richterich: Il est vrai que le terme “texte authentique” mis à la mode dans les années 70 par les approches communicatives est paradoxal, car, en fait, tout texte, dès qu’il est produit, que ce soit à des fins pédagogiques ou non, par une personne que l’on peut identifier (auteur d’un roman, auteur d’un manuel, d’un recueil d’exercices, journaliste, politicien ...) est authentique, “se dit d’une oeuvre qui émane effectivement de l’auteur auquel on l’attribue” (Le Petit Robert). Si on l’a opposé au “texte pédagogique” (il est donc erroné de considérer ce dernier comme “non authentique”), c’est parce qu’il est reconnu qu’une langue décrite à des fins d’enseignement et d’apprentissage obéit à toutes sortes de contraintes d’ordre morphologique, syntaxique, lexical, textuel dues à la ou aux progressions qu’on est bien obligé d’établir, puisqu’on ne peut pas enseigner et apprendre une langue d’un seul coup. Il y a des choix d’ordre et de succession à faire, qui peuvent être arbitraires ou se référer à des critères

précis, et qui n’épousent pas nécessairement les règles de fonctionnement de tel ou tel texte dit authentique.

Daniel Coste, dans une communication qu’il avait faite à un colloque de linguistique appliquée à l’Université de Berne en 1980, faisait la distinction beaucoup plus fructueuse entre *langue usitée* (usage effectif d’une langue naturelle), *langue décrite* (analysée par les spécialistes), *langue enseignée* (sélectionnée par un ou des auteurs de cours et par l’enseignant) et *langue apprise* (maîtrisée par les apprenants au cours et à l’issue de l’apprentissage). (Cf. *Spéculations sur la relation langue décrite-langue enseignée, en classe*, in: Richterich, R. / Widdowson, H.G. (éds) (1981): *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier/Crédiif, Coll. LAL). C’est en jouant avec les relations entre ces quatre types de langue que l’on parviendra le mieux à dépasser l’opposition entre “textes authentiques” et “textes pédagogiques”.

Les deux n’ont pas à être mis en concurrence, dans le sens que les uns auraient plus de vertu didactique que les autres. Ils sont tous deux nécessaires, ils sont complémentaires, et, la terminologie étant aujourd’hui établie, elle me paraît encore valable. Un “texte authentique” peut, dans son exploitation, devenir un “texte pédagogique” (repérer des éléments de description de la langue usitée), un “texte pédagogique” peut se transformer en “texte authentique” (les éléments de fonctionnement décrits servant à se préparer à produire de la langue usitée).

Meier/Moses/Rigolini: Oui, bien sûr. Nous pensons qu'il faut continuer à utiliser ce terme afin de pouvoir distinguer les textes créés sur mesure, conçus pour faciliter, guider l'apprentissage des apprenants de langue étrangère, des textes qui s'adressent de prime abord aux natifs de la langue en question. N'oublions pas que les textes dits non-authentiques ne sont jamais tout à fait "innocents"; manipulés par des "techniciens" de la langue, par des spécialistes de l'enseignement, ils sont destinés à des non-natifs apprenants en L2 et véhiculent inévitablement des valeurs, des stéréotypes qui, sciemment ou pas, sont manipulés eux aussi.

Babylonia: *Au-delà de la controverse terminologique, quel rôle devraient jouer les matériaux "authentiques" dans une didactique des L2 dont la dimension culturelle serait l'un des éléments essentiels (avec la dimension communicative) de son organisation? Et, dans ce contexte, quel pourrait être le rôle des textes littéraires, par rapport aux textes d'actualité?*

René Richterich: Toute didactique des L2 a pour but d'enseigner/apprendre une langue usitée. On peut le faire par le truchement de "textes pédagogiques" ou directement et exclusivement à partir de "textes authentiques". Ce qui est rare. Ou, encore, ce qui est le plus courant, en mélangeant les deux. L'essentiel est que l'apprenant soit confronté oralement, scripturalement, réceptivement et productivement aux différents types de textes, injonctifs, narratifs, explicatifs, descriptifs, argumentatifs... dans leurs diverses situations d'utilisation. Dès lors, les "textes authentiques" jouent un rôle primordial aussi bien en tant que moteur qu'aboutissement de l'enseignement/apprentissage d'une L2. Ils en sont le centre comme documents de référence culturelle et comme

La lecture de textes littéraires ne peut poursuivre qu'un seul but: celui de créer le besoin, de susciter l'envie, d'éveiller le plaisir, de donner le "vice impuni" de lire. Car ne faut-il pas être "vicieux", sinon quelque part drogué, pour aimer se perdre avec délectation, et se retrouver avec jubilation dans l'*Ulysses* de Joyce, *Der Mann ohne Eigenschaften* de Musil, *A la recherche du temps perdu* de Proust?

pratiques de la langue usitée. La lecture de textes littéraires ne peut poursuivre qu'un seul but: celui de créer le besoin, de susciter l'envie, d'éveiller le plaisir, de donner le "vice impuni" de lire. Car ne faut-il pas être "vicieux", sinon quelque part drogué, pour aimer se perdre avec délectation, et se retrouver avec jubilation dans l'*Ulysses* de Joyce, *Der Mann ohne Eigenschaften* de Musil, *A la recherche du temps perdu* de Proust? Ce n'est pas le lieu de proposer des recettes pour donner ce vice, d'ailleurs existent-elles? En revanche, elle sont trop bien connues et généralement bien pratiquées pour ne pas le donner. Quant aux textes d'actualité, ils constituent tout simplement (mais c'est bien compliqué à enseigner et à apprendre!) la trame de ce qui se dit, de ce dont on parle: la vie, la mort, la santé, ce qu'on dit de l'autre, le temps qu'il fait et qu'il fera, les vacances, le week-end, le boulot, l'argent, les accidents, les guerres... Ils seront présentés et pratiqués, sous toutes leurs formes textuelles, en priorité oralement.

Meier/Moses/Rigolini: Les textes authentiques ont un rôle très impor-

tant même si l'on enseigne une langue étrangère en utilisant aussi parallèlement des textes didactisés, des matériaux scolaires. En début d'apprentissage surtout, ce mélange assure une progression assez rapide de l'apprentissage et empêche un sentiment de frustration chez l'apprenant qui serait dû à son incapacité de comprendre des textes authentiques trop difficiles au plan linguistique. Mais il faut proposer des textes authentiques, il va de soi de difficulté appropriée, afin que l'apprenant développe un sentiment de confiance en soi dans son propre processus d'apprentissage; il est gratifiant et motivant pour lui de constater que très vite, il réussit à pénétrer dans le nouveau monde que l'apprentissage de la langue étrangère lui propose de découvrir. Le texte authentique éveille la curiosité envers l'autre culture; c'est justement cette dimension interculturelle qui représente sa force dans l'apprentissage d'une L2. Il est bien évident que ces textes ne se limitent pas à la connaissance du monde de la langue étrangère, mais qu'ils contribuent aussi à la formation globale de l'apprenant puisqu'ils transmettent des contenus qui sont formateurs et avec lesquels les apprenants peuvent interagir. C'est pour cette raison que nous ne distinguons pas catégoriquement les textes littéraires des textes dits d'actualité; ils jouent en fait le même rôle.

Babylonia: *Quelles démarches faut-il privilégier dans l'exploitation didactique des matériaux dits "authentiques"? Est-ce que certaines sont à préférer, alors que d'autres sont à déconseiller?*

René Richterich: Contrairement à ce que certains croient, un "texte authentique" (surtout littéraire) n'est pas un objet tout fait auquel on ne peut pas toucher, Umberto Eco (*Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, Paris, le Livre de Poche, 1989) a bien démon-

tré qu'un texte n'a d'existence que par rapport à un lecteur qui, en quelque sorte, le recrée par sa lecture. On peut donc tout faire avec lui, le détruire, le reconstruire, le pervertir, le sacraliser. Toutes ces démarches sont productives pourvu qu'elles permettent à l'apprenant de comprendre le fonctionnement du texte (Duchesne, A. / Leguay, T. (1984): *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard). Les possibilités de l'hypertexte offrent, à ce propos, des pratiques didactiques extrêmement riches.

Une seule démarche à suivre sous forme d'une double question: qu'est-ce que le texte *fait*? Qu'est-ce que je *fais* avec le texte? A partir de là tout est possible: faire d'un "texte authentique" un "texte pédagogique", faire d'un "texte pédagogique" un "texte authentique".

Une seule démarche à déconseiller: piétiner au niveau du mot, de la forme morphologique, syntaxique, de la phrase, car l'unité tant sur le plan linguistique que didactique, ne peut être que le texte, dans ses diverses manifestations formelles et fonctionnelles.

"Trouvez un seul verbe pour signifier l'acte qui consiste à boire un verre de vin avec un camarade bourguignon, au Café des Deux Magots, vers six heures, un jour de pluie, en parlant de la non-signification du monde, sachant que vous venez de rencontrer votre ancien professeur de chimie et qu'à côté de vous une jeune femme dit à sa voisine: «Je lui en ai fait voir de toutes les couleurs, tu sais!»" (Tardieu, J. (1951): *Un mot pour un autre*, Paris, Gallimard).

Meier/Moses/Rigolini: Le choix du texte authentique est déterminant; il faut réussir à trouver un texte qui touche le contexte cognitif, socio-affectif de l'apprenant, qui permette un rapport d'empathie et qui le stimule à vouloir élargir son horizon. Un texte peut être proposé en classe de langue même s'il est de niveau linguistique assez haut, pourvu que la manière de l'exploiter soit adéquate. L'apprenant doit apprendre à assumer le fait qu'il ne comprenne pas tout d'un texte; cela fait partie du concept d'interlangue. Au début, s'il comprend peu, il s'agit pour lui de se débrouiller, de développer des stratégies de compréhension variées et adaptées au texte en question. C'est à l'enseignant qu'incombe la tâche de guider l'apprenant dans l'appropriation de ces stratégies.



I Camuni, Masso di Borno.

René Richterich

Professeur honoraire de didactique du français L2 à l'Université de Lausanne.

Markus Meier, Brian Moses et Anne-Madeleine Rigolini

Professeurs de didactique des L2 à l'IAA (Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento) de Locarno.

Jean-François de Pietro
Neuchâtel

Fabriquer des documents authentiques...

«En fait, on peut tout aussi bien considérer que c'est la métacommunication qui constitue, à bien des égards, le moment le plus authentique de la classe de langue étrangère» (Dabène, 1984: 46).

Die Verwendung von authentischen Texten im Unterricht bietet etliche Vorteile, sofern man einige Bedingungen berücksichtigt: Die Texte sollen den Lernenden zugänglich und ihr Inhalt interessant, motivierend und möglichst exemplarisch sein. In einem Forschungsprojekt zu den mündlichen Kompetenzen im Französischunterricht (L1), wurden zwei Aspekte näher betrachtet, die das Einhalten gerade dieser Bedingungen ermöglichen sollten. Es geht dabei um a) die Notwendigkeit, authentische Texte im Rahmen eines kohärenten didaktischen Ansatzes zu verwenden. Daraus sollten die zu betrachtenden linguistischen, kommunikativen und kulturellen Dimensionen sowie die didaktischen Strategien hervorgehen. b) die Möglichkeit, authentische Texte zu konstruieren, um das Exemplarische, das ihnen anhaftet hervorheben zu können. Die Idee der Konstruktion von Texten darf jedoch nicht im Sinne einer künstlichen Erarbeitung von pseudo-authentischen Dokumenten missverstanden werden. Vielmehr geht es um die Schaffung von Texten, die den Ansprüchen des didaktischen Rahmens entsprechen. Als Beispiel wird im Artikel die Arbeit an einer Debatte mit einem Podiumsgespräch vorgestellt. Zum Abschluss werden die Implikationen dieser Arbeit und der darin dargelegten didaktischen Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht thematisiert (Red.).

Malgré le titre paradoxal et un brin provocateur que nous avons choisi, et bien que nos travaux portent sur L1, notre contribution concerne bien la problématique de ce numéro de *Babylonia*: d'une part, en effet, nous essayons d'y proposer des solutions nuancées, diversifiées et, nous semble-t-il, en partie originales à la discussion concernant l'usage de documents authentiques, d'autre part nous y présentons un cadre didactique global — dans lequel viennent s'insérer les documents, quels qu'ils soient, dont nous suggérons l'utilisation en classe — qui pourrait intéresser aussi les enseignants de L2, au niveau avancé en particulier.

Cet article soutient trois idées principales:

1. Pour apprendre une langue, tout élève doit évidemment être confronté à des pratiques langagières effectives dans la langue-cible; mais, en contexte scolaire, il est nécessaire aussi, pour définir l'objet et les objectifs de l'enseignement / apprentissage, de disposer d'une modélisation *didactique* de ces pratiques de référence.

2. L'authenticité d'un document n'est qu'un critère parmi d'autres pour décider de sa valeur didactique: en particulier, il s'agit de savoir pourquoi on utilise tel ou tel document, dans quel but, pour quels apprentissages.

Autrement dit, l'usage d'un document, quel qu'il soit, doit s'insérer dans une théorie didactique qui lui donne sens dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

3. Il est possible, moyennant certaines conditions, de fabriquer — ou plutôt de «faire produire» — des documents qui présentent tous les avantages des documents dits authentiques en évitant toutefois certains inconvénients.

Prenons immédiatement un exemple. Nous pouvons visionner avec des élèves un débat télévisé, sur la mixité à l'école par exemple, qui réunirait quelque féministe extrémiste, quelque machiste incurable, etc. Mais que faisons-nous alors, dans le contexte de la classe, de ce document? Sans même parler des usages pervers, et déjà largement critiqués (Cicurel 1987), qui consistent à utiliser le document comme simple prétexte à un travail formel qui pourrait tout à fait être effectué sans y recourir, nous devons nous poser quelques questions:

- Que signifie, pour les apprenants, le contenu du débat? N'est-il qu'un prétexte pour les faire parler? S'inscrit-il dans un travail plus large sur le même thème?...
- Quel est le statut d'un tel débat télévisé par rapport aux objectifs qu'on assigne à l'enseignement: simple échantillon de la langue-cible? modèle à imiter?...
- Quels sont les aspects linguistiques et communicatifs qui doivent faire l'objet d'un travail plus spécifique? Pourquoi? Comment?
- Quel est finalement le statut d'un document authentique lorsqu'il est utilisé en classe, dans un processus d'enseignement et d'apprentissage? Sur ce dernier point, nous rejoignons

largement les partisans d'une conception *réaliste* de l'enseignement, qui soulignent que sa simple insertion dans le contexte de l'école revient à détourner le document de son usage initial, à le couper de ses conditions réelles de production, et qu'on assiste ainsi à ce que Cicurel nomme une «déréalisation» du document (1987, 41); autrement dit, c'est d'une certaine manière la communication dans la classe, entre élèves, entre enseignants et élèves - et qui souvent porte sur la langue elle-même (Dabène 1984) - qui constitue la seule communication réellement authentique! Dans notre cadre didactique, comme nous le verrons, cela signifie avant tout que les documents introduits dans la classe ainsi que les usages qui en sont faits doivent s'insérer dans une *pédagogie du projet*, qui donne sens tant aux apprentissages langagiers qu'aux contenus culturels des documents.

Dans ce qui suit, nous présenterons donc la manière dont nous concevons l'usage de documents diversifiés dans le cadre d'un enseignement du français oral centré sur les genres textuels

publics. Nous situerons rapidement le cadre didactique qui est le nôtre avant d'examiner plus en détail le type de documents que nous utilisons et la manière dont nous les utilisons. Ce faisant, nous tenterons donc de montrer qu'il est judicieux et possible, à certains moments, de *fabriquer* des documents authentiques. Nous essaierons également de mettre en évidence les liens entre (usage d'un) document et cadre théorique et de traiter la difficulté, souvent mentionnée (Lebre-Peytard 1990; Couvreur *et al.* 1992), de trouver des textes oraux qui soient à la fois accessibles pour les apprenants, d'une certaine ampleur, intéressants et pertinents du point de vue de leur contenu et de leur forme... Une fois encore, on le pressent, la seule authenticité ne saurait suffire à garantir toutes ces conditions apparemment difficilement conciliables!

1. Pour un enseignement systématique de l'oral à l'école

Le groupe de recherche dont nous présentons les travaux¹ se caractérise

par un certain nombre d'options fortes sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en contexte scolaire:

1. Dans le domaine de l'oral en langue maternelle, l'école doit partir du constat que les élèves maîtrisent déjà, dans une large mesure, les formes courantes d'expression quotidienne. Son rôle, dès lors, consiste essentiellement à amener les élèves à des formes plus formalisées et conventionnalisées auxquelles ils ont moins accès de façon spontanée et qui exigent de leur part un contrôle conscient et volontaire sur leur propre comportement.

2. La maîtrise de l'oral se développe d'abord dans et par les interactions auxquelles nous prenons part: c'est d'abord en communiquant qu'on apprend à communiquer. Mais cela ne suffit pas, en particulier dès lors qu'on envisage des savoir-faire oraux complexes, des formes de communication fortement structurées par des conventions sociales, qui nécessitent une activité permanente de contrôle, d'anticipation, de planification, etc. Notre équipe se situe par conséquent clairement dans la perspective d'un *enseignement* systématique, d'une approche interventionniste qui porte sur un objet défini et qui alterne pratique et exercice dans une démarche structurée².

3. Cet enseignement systématique doit toutefois s'inscrire dans une *pédagogie du projet*, qui finalise les apprentissages vers une pratique langagière réelle et leur donne sens. Ainsi, un travail centré sur le débat et le développement des capacités d'argumenter des élèves peut-il s'inscrire d'une part dans une réflexion plus large à propos d'une question controversée susceptible d'intéresser les élèves (*la mixité à l'école* par exemple) et trouver un prolongement dans un échange avec une autre classe travaillant sur le même thème; un travail sur l'interview peut aboutir à la présentation de véritables interviews dans le cadre d'une radio scolaire, etc.

4. Il présuppose également une défi-



I Camuni: Seradina, Scena di caccia al cervo.

inition claire et explicite de l'objet d'enseignement / apprentissage. C'est la notion de *genre textuel* qui nous fournit le cadre théorique nécessaire. Dans toute communauté linguistique, en effet, les textes produits se distribuent en genres —reconnus comme tels, portant en général des noms qui permettent d'en parler — qui règlent dans une large mesure le comportement langagier des acteurs: *débats, interviews, récits*, etc. Plus fondamentalement, chaque genre représente un pivot qui articule une finalité générale de communiquer avec les moyens langagiers spécifiques qui la rendent possible: il joue le rôle d'interface entre un producteur et un destinataire et constitue l'outil de leur communication en ce qu'il définit, pour celui qui produit le texte, ce qui est dicible et sa forme, et pour le destinataire l'«horizon d'attente». (Canvat 1996; Schneuwly 1994; Schneuwly et Dolz à paraître).

En fonction de ce qui a été dit ci-avant (points 1 et 2), ce sont essentiellement les genres oraux *publics* et relativement *formalisés* qui feront l'objet de l'enseignement.

5. Afin de définir quelles sont les dimensions caractéristiques d'un genre textuel donné qu'il faut prendre en compte pour l'enseignement, il est nécessaire de se référer à des pratiques authentiques, ce que nous appelons les «oraux sociaux de référence». Cependant, afin de définir ce qui *peut* être enseigné, il est également important de s'appuyer sur les capacités avérées des élèves et, afin de définir ce qui *doit* être enseigné, sur les objectifs (communicationnels, sociaux, voire éthiques) qu'on veut assigner à l'enseignement d'un genre.

C'est ainsi que nous proposons, pour chaque genre faisant l'objet d'un enseignement, un *modèle didactique* — destiné aux enseignants — qui définit, à partir des oraux sociaux de référence et des objectifs de l'enseignement du genre, ce qui constitue l'essentiel d'un genre et apparaît comme

ⁿ *L'écoute et la prise en compte du discours de l'autre constitue le véritable moteur du débat.* Cela n'a aucun sens en effet de développer ses propres arguments sans jamais les confronter à ceux des autres débatteurs: encore s'agit-il de réfuter les arguments des débatteurs qui défendent une position opposée, voire de renforcer sa position en appuyant et développant les arguments des débatteurs qui défendent une position comparable.

• **réfutation**

CH ouais moi je peux comprendre d'une part le point de vue de MW mais d'autre part je pense maintenant à un autre danger qui pourrait arriver si vraiment (...)

• **appui**

PDA alors moi j'abonde tout à fait dans le sens de CH dans le sens que pour moi effectivement (...)

Autrement dit, il s'agit sans cesse de *se situer* par rapport aux autres interventions. (...)

Tab. 1

enseignable. Ce qui fait ensuite l'objet de l'enseignement concret est défini pour chaque public d'apprenants, en fonction de ses connaissances avérées et en sélectionnant, dans le modèle, les aspects retenus.

En ce qui concerne le *débat public régulé*, par exemple, un tel modèle esquisse d'abord une définition du genre (présence d'un modérateur, etc.), en délimite quelques conditions fondamentales (nécessité d'une question initiale controversée, etc.), puis il présente les dimensions essentielles du genre, en les illustrant à chaque fois par un exemple tiré d'un débat "authentique" (sur le thème de la mixité à l'école, nous y reviendrons): dimensions liées au *déroulement du débat* (évolution des positions à travers l'interaction, construction conjointe d'une réponse commune à la question initiale, structuration de la discussion), liées à *l'écoute des autres* (écoute et prise en compte du discours de l'autre comme moteur du débat, écoute et anticipation), liées au *fonctionnement discursif* (structure des interventions, nécessité de l'étayage, statut, typologie, orientation et force des arguments), liées aux *opérations langagières* mises en oeuvre (réfutation, modalisation, reformulation), liées, enfin, au *rôle du modérateur* (fonctions) (cf. de Pietro *et al.* 1996). Voici un extrait du modèle que nous avons élaboré pour le «débat public

régulé», qui montre un peu mieux, à propos de l'importance de l'écoute, comment un tel modèle peut se présenter (cf. tab. 1).

6. La démarche «séquence didactique» repose sur une alternance entre des moments de communication et des moments d'exercitation/réflexion/analyse (approche *mixte* selon Lazure 1991). Si les premiers sont essentiellement définis par la mise en place de conditions de production signifiantes pour les élèves, les seconds reposent eux sur l'élaboration de procédés didactiques appropriés à un travail sur l'oral: activités d'écoute à fins de compréhension et d'analyse («écoute orientée»), activités de production simplifiée, enregistrement, écoute et analyse des productions des élèves, travail sur le contenu, etc.

C'est là, naturellement, que des documents, de divers types, vont intervenir de façon cruciale. Avant d'examiner de manière plus détaillée quelques exemples (empruntés pour la plupart à une séquence didactique expérimentale sur le débat public régulé, élaborée pour les degrés secondaires 8 et 9, autour du thème de la mixité à l'école), nous rappellerons une fois encore que ceux-ci ne font sens, dans notre démarche, qu'en fonction du cadre didactique global dans lequel ils s'insèrent.

Quelques exemples de documents oraux utilisés dans une séquence didactique

Outre les productions d'élèves qui, d'une certaine manière, constituent elles aussi des documents — plus ou moins authentiques, plus ou moins artificiels — sur lesquels un travail (d'analyse, d'évaluation) doit être effectué, des documents de types divers interviennent donc dans notre démarche, à des moments différents et assumant des fonctions différentes. Voici quelques exemples:

1. Documents construits pour exercer des dimensions particulières d'un genre

Dans le cadre d'un atelier sur l'orientation et la force des arguments, plusieurs interventions enregistrées sur une même controverse sont proposées aux élèves qui doivent en définir l'orientation et en évaluer la force. Il s'agit bien là de documents artificiels,

construits pour les besoins de l'exercice, qui mettent en évidence certaines propriétés intéressantes des énoncés (marqueurs d'orientation tel *à peine*, de force tels *même*, etc.). Il faut noter toutefois que la tâche proposée aux élèves est reprise, plus tard, dans un autre atelier où il s'agit cette fois d'analyser des interventions authentiques, produites dans un "vrai" débat.

2. Oraux sociaux de référence

Comme nous l'avons souligné, il est indispensable de confronter les élèves à des occurrences réelles du genre textuel qui fait l'objet de l'enseignement / apprentissage. Ces oraux de référence peuvent être utilisés dans deux perspectives complémentaires:

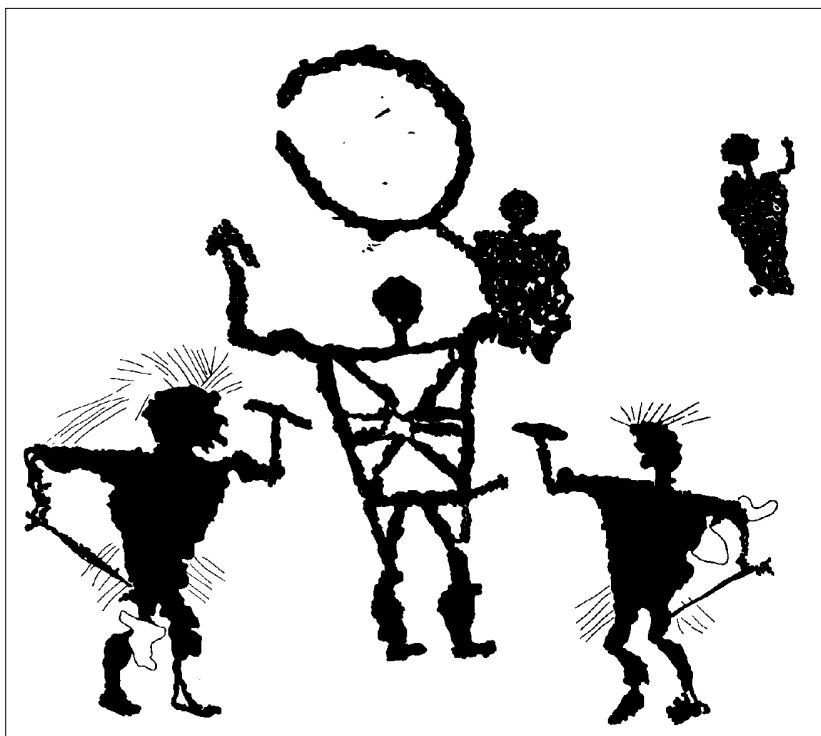
a) pour l'observation d'une dimension particulière d'un genre

Dans la séquence sur le débat, les élèves sont invités à analyser le début d'un débat extrait d'une émission radiophonique (*Forum*, RSR 1) afin de

travailler l'ouverture d'un débat. Dans une autre séquence, sur l'exposé oral, nous avons proposé aux élèves le visionnement d'un extrait d'exposé qui mettait particulièrement bien en évidence le travail vocal et gestuel de l'exposant. Il s'agit là bien sûr de documents authentiques, qui présentent des pratiques langagières réelles; toutefois, ces documents subissent fortement le processus de *déréalisation* dont parle Cicourel (1987), car ils ne sont utilisés en classe que pour des buts didactiques restreints, sans attention portée au document dans son ensemble ni aux conditions de production qui lui donnaient sens³.

b) pour la compréhension et l'observation d'un document dans son ensemble

Dans toutes les séquences didactiques que nous avons élaborées, les élèves sont confrontés, au cours d'un atelier central, à un document présentant un exemple du genre dans son intégralité: débat sur le thème travaillé en classe, interview ou exposé réalisé par un "expert" du domaine traité, etc. Les élèves écoutent ou visionnent le document, voire assistent à l'évènement communicatif⁴; ils vérifient leur compréhension "on line" et posent des questions si nécessaire; ils réagissent au contenu et évaluent la performance des interactants; enfin, ils observent divers aspects formels liés au genre et analysent de manière approfondie certaines dimensions plus subtiles de la communication (reprises du discours de l'autre dans le débat, relances dans l'interview, etc.). Dans la fiche présentée ci-dessous (extraite du matériel distribué aux élèves mais abrégée pour cet article), nous proposons à des élèves des degrés 8-9, par groupes de trois ou quatre, une activité d'analyse portant sur des fragments transcrits du document de référence qu'ils ont auparavant visionné et discuté de manière globale; le problème langagier abordé renvoie à l'une des dimensions du modèle



I Camuni: Naquane, Scena di lotta.

didactique, en l'occurrence au fait — présenté ci-avant page 21 — que "l'écoute et la prise en compte du discours de l'autre constitue le vérita-

le travail sur le contenu ne peut être dissocié d'un travail sur les moyens utilisés pour le construire: compréhension et évaluation des contribu-

nit ce qui doit être travaillé par rapport au genre considéré (cf. *modèle didactique*), par rapport aux difficultés rencontrées par le public concerné et par rapport au projet de classe qui donne sens aux activités effectuées.

Ainsi, le document vient enrichir les activités locales qui ont été réalisées dans l'un ou l'autre atelier; de même, en ce qui concerne le contenu, il vient compléter d'autres sources exploitées par les élèves (textes mis à leur disposition par exemple). Ce document permet aussi l'élaboration d'une liste récapitulative des dimensions constitutives du genre, liste qui servira d'aide-mémoire aux élèves lorsqu'ils auront eux-mêmes à produire un débat "réel". Cette récapitulation, effectuée au moyen d'une observation / analyse du document, guidée par l'enseignant, fait donc en quelque sorte office de synthèse de l'ensemble du travail réalisé lors de la séquence, avant la production finale.

Par exemple, et toujours à propos de la même dimension de notre modèle didactique, à savoir que "l'écoute et la prise en compte du discours de l'autre constituent le véritable moteur du débat", une nouvelle activité d'analyse d'(autres) extraits du document, réalisée cette fois sous la conduite de l'enseignant, permettra aux élèves (degrés 8-9) d'aboutir à la formulation d'un principe qu'ils tenteront de conserver en mémoire au moment où eux-mêmes réaliseront un débat.

Groupe 1, Question 1

* Voici comment PDa commence son intervention:

PDa alors moi j'abonde tout à fait dans le sens de CH dans le sens que pour moi effectivement on va de plus en plus...

Lisez attentivement l'extrait ci-dessous avant de compléter à votre façon ce qu'a commencé de dire PDa ci-dessus:

CH l'exemple des scouts est un bon exemple (...) donc pour moi la mixité elle va dans l'école elle va chez les scouts elle va aussi dans une société de musique (...) - je prends même un exemple le plus évident l'armée suisse hein par exemple longtemps n'a été l'affaire que des hommes et bien maintenant petit à petit on arrive à y introduire des femmes qui font du service militaire avec les hommes même si - si même dans l'armée suisse on arrive à avoir la mixité à mon avis c'est un signe comme quoi on doit pouvoir arriver à se mélanger le plus possible

"alors moi j'abonde tout à fait dans le sens de CH dans le sens que pour moi effectivement on va de plus en plus

* Comparez l'enchaînement que PDa a effectivement produit (ci-dessous) à votre proposition (sur les pointillés ci-dessus).

PDa alors moi j'abonde tout à fait dans le sens de CH dans le sens que pour moi effectivement on va de plus en plus ces prochaines années avoir des filles qui font des études (...) enfin comme dit CH il y a des tas d'activités même à l'armée peut-être qu'on va avoir une armée mixte on va de plus en plus dans le sens d'une mixité et même d'une société éclatée où il y aura des tas de races mélangées (...)

* Quelles différences constatez-vous?

ble moteur du débat"⁵:

C'est là évidemment que la réflexion autour de la notion de document authentique prend tout son sens. Le document, on le soulignera, permet d'abord d'enrichir la réflexion autour du thème traité dans le cadre du projet de classe (recherche et analyse d'arguments, etc.). Autrement dit, il est respecté dans son intégralité et conserve toute sa valeur de pratique langagière produite dans un contexte social déterminé. En même temps, comme toute pratique langagière s'inscrit dans un genre qui définit tout à la fois ce qui est dicible, la forme d'organisation de ce qui est dit et les moyens linguistiques à disposition pour le dire (Schneuwly *et al.* 1996),

tions des différents acteurs (*CH et PDa défendent la mixité*, etc.), du déroulement de la communication (*appui sur le discours de l'autre*, etc.), analyse des procédés langagiers utilisés (par ex. reprise marquée par *j'abonde*), etc.

Nous pouvons ainsi considérer que nous travaillons bien avec des documents authentiques, si l'on suit les critères proposés par Cicurel (1987): le document est présenté dans son intégralité, il n'est pas falsifié au cours de la reproduction, etc. Mais il est surtout important de constater que ce document n'est pas "sacralisé", qu'il n'est pas simplement utilisé en tant qu'il est authentique: il est exploité en fonction du cadre didactique qui défi-

Voici une formulation possible de ce principe, telle que nous la proposons dans les *Notes à l'usage du maître*:
Il est indispensable de bien écouter ce que disent les autres et de s'y référer, soit pour s'y opposer (réfuter), soit pour soutenir ce qu'ils disent (et, éventuellement, le préciser, l'approfondir, le nuancer).

Le document authentique, ainsi conçu, occupe par conséquent une place fondamentale dans nos séquences puis-

qu'il permet tout à la fois la confrontation aux pratiques sociales de référence et la synthèse des éléments importants de la séquence. Ce document doit être *exemplaire*, au double sens d'un exemple parmi d'autres mais aussi d'un modèle du genre travaillé.

Peut-on fabriquer des documents authentiques?

Or, c'est là — selon nous, mais aussi, si l'on en croit Lebre-Peytard (1990), selon nombre d'enseignants qui expriment des réticences à l'usage de tels documents — que la situation se complique: peut-on trouver de tels documents «exemplaires», et qui, de plus, s'avèrent accessibles, longs mais pas trop, etc.?

Nous n'excluons pas que de tels docu-

ments puissent être trouvés. La réponse dépend aussi du genre considéré. Mais il est certain que les exemples auxquels nous pensons souvent ne vont pas sans poser divers problèmes. Ainsi, les débats télévisés exigent le plus souvent une connaissance trop importante du contexte et comportent trop d'implicites. Plus fondamentalement encore, de tels débats peuvent-ils être pris comme modèles de ce qu'on veut apporter aux élèves? Veut-on vraiment leur donner comme exemples ces foires d'empoigne où, le plus souvent, chacun campe sur ses positions, attaque ses interlocuteurs, fait preuve de mauvaise foi?... Cela nous ramène, une fois de plus, à la question du cadre didactique et pédagogique dans lequel est utilisé le document: que veut-on, par exemple, enseigner aux élèves en les faisant travailler sur le débat? A quoi leur sert-il de pratiquer ce genre?... Nous considérons quant à nous — comme une sorte de postulat à l'ensemble de notre approche — que le débat représente, fondamentalement et d'une certaine manière idéalement, un outil pour construire ensemble une réponse à une question controversée (Cf. également Miller 1987). Et c'est dès lors l'ensemble de la démarche didactique mise en place qui doit viser ce but. C'est pourquoi nous avons choisi, en quelque sorte, de «fabriquer des documents authentiques». Mais que signifie ici «fabriquer»? Il ne saurait certes s'agir, pour l'élaboration de ce document central dans la démarche, d'inventer des interventions, des arguments, etc., qu'on s'efforcera ensuite de mettre ensemble, de la façon la plus naturelle possible, afin qu'ils constituent un document d'apparence authentique. Non, cela n'aurait aucun sens — puisque l'on veut justement confronter les élèves à des pratiques langagières *réelles* de référence — et serait à coup sûr maladroit, tant il est difficile à l'oral de se détacher des normes, largement inspirées de l'écrit, que nous avons intériorisées.

C'est donc à un autre niveau que nous avons «fabriqué» ces documents: nous avons en effet organisé des situations de communication censées conduire à la production des documents dont nous avons besoin!

Pour le débat, par exemple, nous avons invité trois enseignants, choisis en raison de l'intérêt qu'ils avaient manifesté à l'égard du thème traité dans notre séquence, à venir en débattre devant une classe d'élèves, en défendant honnêtement leur position tout en s'efforçant d'être convaincants pour le public, et par conséquent accessibles. Ce débat, régulé par un modérateur membre du groupe de recherche, s'est très bien déroulé: adapté, compréhensible, intéressant, il illustre effectivement toutes les dimensions que nous avons définies comme pertinentes à partir de nos lectures préalables et, surtout, des analyses réalisées sur des documents «authentiquement authentiques». Ce sont d'ailleurs des extraits de ce débat qui figurent dans les exemples présentés dans l'article.

Autrement dit, il nous semble avoir produit ainsi une forme de document qui à la fois intègre les avantages du document authentique et évite ses inconvénients. Pourtant, certains nous rétorqueront qu'il ne s'agit plus là d'un véritable document authentique puisqu'il a expressément été produit pour l'enseignement. F. Cicurel relève en effet ce paradoxe: «tout texte qui est conçu pour la classe [de langue seconde] n'est pas authentique et ce qui, précisément, ne s'adresse pas aux apprenants en langue l'est» (1987, 39)...

Nous ne sommes évidemment pas de cet avis. Pour nous, la communication en contexte scolaire n'est pas moins authentique qu'une autre. Le «débat d'adultes devant des élèves» constitue, à côté des débats télévisés, des débats de commissions, des tables rondes de séminaire, etc., une occurrence du genre «débat public». De plus, cette occurrence présente l'avan-



I Camuni, Naquane, Il guerriero etrusco.

tage immense d'avoir été produite pour un public comparable à celui qui va y être confronté dans les classes: elle représente par conséquent une adaptation normale du genre à sa situation de production (et de réception) — l'école en l'occurrence. Elle constitue, en d'autres termes, une *variante scolaire* du genre, qui se caractérise par deux aspects: elle sert à communiquer et elle permet d'apprendre. De ce point de vue, notre débat d'adultes est aussi un interface entre l'univers des pratiques sociales et celui des pratiques d'enseignement et d'apprentissage; or, tout apprentissage ne nécessite-t-il pas des personnes et/ou des objets symboliques qui servent de *médiation*?

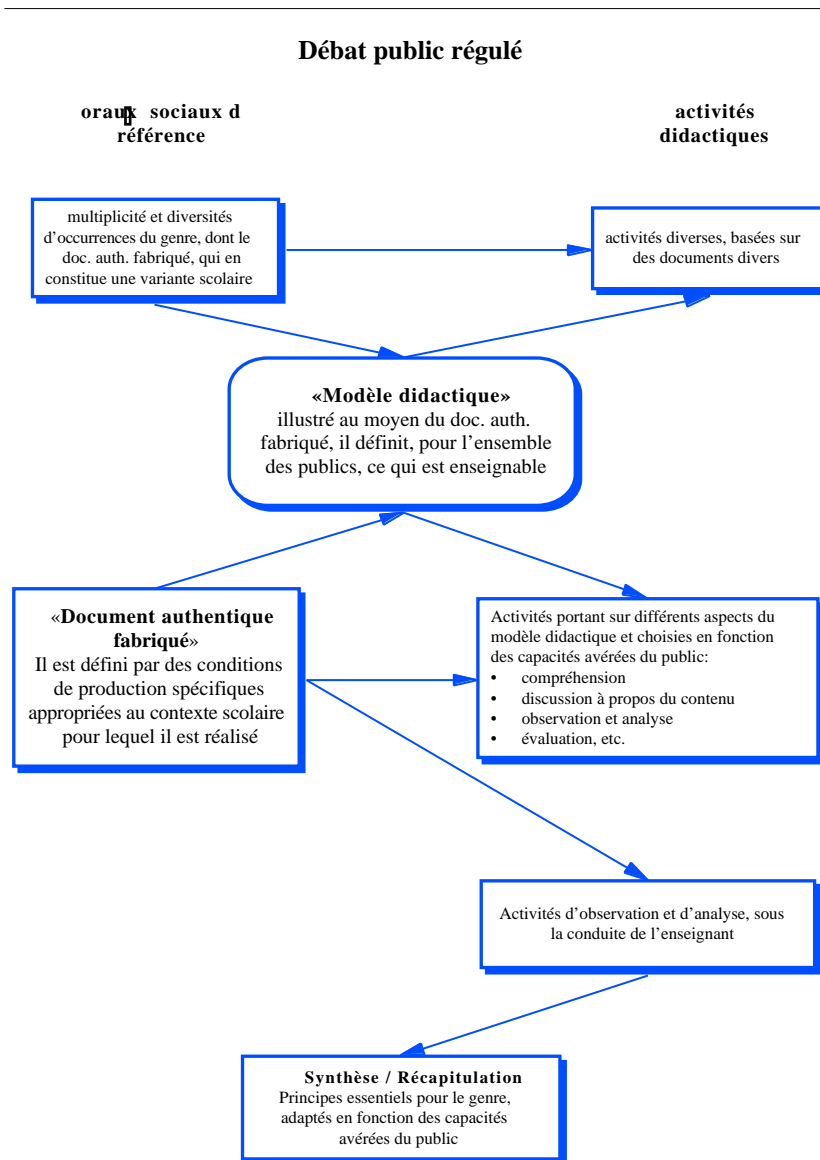
D'authentiques documents... pour faire apprendre

Nous avons voulu montrer dans cet article que l'usage de documents, et *a fortiori* le choix de ceux-ci, n'a en fait de sens que par rapport au cadre didactique dans lequel il a lieu, cadre didactique qui doit en particulier définir l'objet d'appropriation et la manière dont cette appropriation est réalisée. Le *modèle didactique*, fondé sur les pratiques sociales de référence et structuré autour des principales difficultés observées chez les locuteurs non-experts (apprenants), est ce qui permet de définir ce qui est enseignable dans / à partir d'un document, qu'il soit authentique ou fabriqué. Toutefois, le document authentique fabriqué, tel que nous le concevons, facilite la modélisation et le travail didactique puisque, authentiquement produit mais pour les élèves, il se situe à l'interface entre pratiques sociales et pratiques scolaires: authentique mais accessible, authentique mais modélisable, authentique mais fabriqué...

Il ressort ainsi qu'il est possible et efficace de créer des documents qui, selon nous, en tant que variantes scolaires du genre, restent indiscutable-

ment authentiques. Ce type de document, créé pour les besoins de l'enseignement / apprentissage, occupe une place fondamentale en tant qu'exemple — voire en tant qu'exemplaire — des pratiques sociales de référence. Le schéma ci-après résume, à l'exemple du genre «débat public régulé», la place qu'occupent le document authentique fabriqué et le modèle didactique du genre dans l'ensemble de notre démarche.

Remarquons encore que la création de documents authentiques, même réalisée en direct devant des élèves, ne garantit pas à chaque fois la qualité — didactique — de ceux-ci: l'*exposé* que nous avons fait produire, devant quatre classes qui étaient en train de travailler ce genre, à un spécialiste du français régional s'est ainsi avéré encore trop difficile pour les élèves, et trop proche de manières de faire académiques qui finalement ne les concernent et ne les passionnent guère (de Pietro et Zahnd 1996).



Est-ce différent pour L2?

Trop souvent, en L1 comme en L2, le document authentique est valorisé simplement en tant qu'il est authentique et il est alors abordé comme s'il constituait une fin en soi, sans qu'on sache vraiment quels apprentissages on attend et quels enseignements on prévoit. Une telle approche repose sur une conception *imprégnative* de l'apprentissage et revient à considérer qu'il suffit d'exposer les apprenants à "de la parole" en langue-cible pour qu'une acquisition s'en suive. Ceci fonctionne peut-être — et encore... — tant qu'il s'agit d'acquérir des formes de communication simples et pour autant que l'exposition soit importante et durable (ce qui n'est généralement pas le cas en L2). Mais, à moins bien sûr de considérer que, finalement, l'enseignement ne joue qu'un rôle mineur dans le développement des capacités des apprenants, cela ne suffit plus dès lors qu'il s'agit de formes complexes qui sont d'accès moins quotidien, où des conventions largement implicites jouent un rôle important et où un contrôle accru du déroulement communicatif est requis.

Ainsi, quoique le cadre didactique que nous avons présenté ici ne soit certainement pas transposable tel quel pour l'enseignement des langues étrangères, il nous semble toutefois que les réflexions que nous développons à propos des documents et de leur usage en liaison avec un cadre didactique, à propos également de la nécessité d'une définition de l'objet d'enseignement / apprentissage (dans notre approche: les genres) et d'une modélisation de celui-ci, restent dans une large mesure valables pour l'enseignement de L2. Il nous semble en particulier que:

1. Le principe d'une pédagogie définie à la fois en termes de projet communicatif de la classe et d'un travail langagier à propos des moyens nécessaires à sa réalisation vaut pour L2 comme pour L1.
2. L'entrée par une démarche de type

séquence didactique, et centrée sur les genres, pourrait aussi y être pertinente, quitte à partir de genres plus simples ou, même, d'unités de nature différentes telles que *actes de langage* (demander un renseignement par exemple) ou *activités langagières* (la lecture à d'autres (Dolz *et al.* 1996), etc.).

A condition qu'on s'appuie sur des modèles didactiques adéquats pour divers exemples de ces unités, il devient possible de définir clairement des objectifs d'apprentissage et des démarches didactiques adaptés au niveau des apprenants, comme nous l'avons fait dans nos expérimentations: à partir d'un même modèle didactique du débat, en effet, nous avons par exemple établi des objectifs et créé des activités centrés sur l'étayage et la reprise du discours de l'autre pour les élèves de degré 4P alors que, pour les élèves de degrés 8-9, nous avons surtout mis l'accent sur le mécanisme de la réfutation. C'est bien l'existence d'un modèle, ainsi, qui permet la mise en place d'un enseignement différencié et adapté au niveau des élèves, sans pourtant qu'on perde de vue les objectifs finaux de l'apprentissage⁶.

Il va de soi que, pour des élèves non francophones, les objectifs, les démarches et les activités doivent être dans une large mesure spécifiques: une part plus importante des activités, par exemple, doit être consacrée à la compréhension des documents. Cependant, comme une même thématique est abordée à travers diverses activités, on peut s'attendre, par exemple, à ce que le lexique permettant cette compréhension soit progressivement assimilé. De plus, un choix planifié de documents, alternant documents authentiques - empruntés tels quels ou fabriqués - et construits, peut également contribuer à un apprentissage progressif. En L2, d'autres activités devraient certainement porter sur le repérage, la compréhension puis la production de formules qui permet-

tent la prise de parole, la référence au discours de l'autre, l'explicitation de l'orientation argumentative de l'intervention, etc. Or, tous ces aspects, abordables à des niveaux de complexité divers, sont pris en compte dans le modèle didactique!

3. C'est avant tout l'idée de «document authentique fabriqué» — fondé sur des matériaux à la fois authentiques, accessibles et didactisables — qui, en L2 plus encore qu'en L1, ouvre des perspectives intéressantes. L'élaboration de documents authentiques fabriqués pourrait en effet suggérer un rapprochement intéressant avec la communication *exolingue*⁷: là aussi, d'une certaine manière, on se trouve face à des discours — authentiques — qui sont produits en tenant compte du statut particulier de l'un des interactants qui est en même temps un alloglotte et, bien souvent, un apprenant; là aussi la communication, souvent, sert en même temps à communiquer et à apprendre (cf. de Pietro *et al.* 1989, Bange 1991). On peut donc aussi parler de l'exolingue comme d'une variante, parmi d'autres, des formes de communication en usage dans une société, mais d'une variante qui justement est adaptée aux apprenants et peut servir de médiation pour l'apprentissage.

Ainsi, plutôt que de recourir uniquement à des documents produits par des natifs pour des natifs, et qui souvent ne sont guère accessibles aux apprenants, pourquoi ne pas organiser, sur un thème intéressant directement les élèves, un débat réunissant devant une classe d'apprenants quelques natifs de la langue-cible et quelques débatteurs de la même langue que les apprenants, choisis pour leur connaissance du thème traité? Un tel débat aurait certainement l'avantage de susciter des données authentiques mieux adaptées aux apprenants et qui leur fourniraient une médiation pour leur accès à L2.

C'est une démarche de ce type, par exemple, qui a été mise en oeuvre

dans la méthode «Vous dit' comment?» (Rufé 1986), réalisée pour les classes accueillant des réfugiés d'origines très diverses du canton de Neuchâtel: ce sont les apprenants eux-mêmes qui, munis d'un enregistreur, ont fabriqué des documents authentiques autour de l'activité langagière «demander un renseignement au guichet», en se rendant pour une interaction réelle, mais exolingue et en quelque sorte fabriquée, à un guichet afin d'y demander un renseignement. Et l'enseignement bilingue, ou *immersif*, ne repose-t-il pas lui aussi, à sa manière, sur des discours authentiques mais produits, «fabriqués», pour les apprenants?

Notes

¹ La réflexion présentée ici est issue d'une recherche intitulée "Elaboration et évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale (école primaire et secondaire)", réalisée dans le cadre du projet FNRS 11-40505.94. Le groupe, conduit par B. Schneuwly, associe des chercheurs de l'Université de Genève, du Service du français de l'enseignement primaire du canton de Genève et de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP): J. Dolz, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, M. Kaneman-Pougatch, C. Moro, G. Zahnd et le soussigné. Pour une présentation plus développée de ces travaux, cf. Schneuwly *et al.* (1996), de Pietro et Dolz (à paraître).

² Cette démarche, également valable pour l'expression écrite, est la «séquence didactique»; cf. par exemple Schneuwly *et al.* (1996). On signalera à ce propos que la Commission romande pour les moyens d'enseignement (COROME) vient de décider la réalisation de telles séquences pour l'élaboration de moyens d'enseignement en expression écrite et orale.

³ Comme le dit très justement Cicurel (1987, 42), dans ce cas, «ce qui importe, c'est d'être lucide et de savoir ce qu'on fait!»

⁴ Lors de la phase d'expérimentation, les élèves de certaines classes ont en effet assisté, en direct, à un exposé, ou à un débat. Mais en règle générale, ce seront plutôt des cassettes vidéos ou audios qui seront proposées aux élèves.

⁵ Précisons encore que, en complément à de telles activités d'observation et d'analyse, d'autres ateliers fourniront l'occasion, par exemple, de travailler de manière plus systématique les formes langagières qui permettent de marquer son accord (*j'abonde...*) ou son désaccord avec ce qui vient d'être dit.

⁶ Reste, bien sûr, à définir pour L2 quels seraient les genres et autres entités à enseigner et selon quelle progression.

⁷ Terme désignant la communication entre locuteurs qui ne maîtrisent pas au même degré la langue utilisée dans l'échange. Cf. par exemple Alber et Py 1986, de Pietro *et al.* 1989.

Bibliographie

- ALBER, J.-L. / PY, B. (1986): *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, Etudes de linguistique appliquée 61, p. 78 - 90.
- BANGE, P. (1991): *Séquences acquisitionnelles en communication exolingue*, in: RUSSIER, C. *et al.* [Eds.]: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 61-66.
- CANVAT, K. (1996): *Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux*, Enjeux 37/38, p. 5 - 29.
- CICUREL, F. (1987): *Splendeurs et misères du document authentique*, Le français aujourd'hui 78, p. 38 - 43.
- COUVREUR, M. / DEZUTTER, O. / VERVIER, A. (1992): *L'exploitation de documents sonores authentiques*, Enjeux 27, p. 90 - 102.
- DABÈNE, L. (1984): *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*, Etudes de linguistique appliquée 55, p. 39 - 46.
- DE PIETRO, J.-F. / MATTHEY TIÈCHE, M. / PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in: Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988, Strasbourg, Université des Sciences humaines/Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- DE PIETRO, J.-F. / ERARD, S. / KANEMAN-POUGATCH, M. (1996): *Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire*, Enjeux 39.
- DE PIETRO, J.-F. / ZAHND, G. (1996): *La conferència: una experiència a l'escola secundària*, Articles 12.
- DE PIETRO, J.-F. / DOLZ, J. (à paraître): *L'oral comme texte, ou comment construire un objet enseignable?* Education et recherche.
- DOLZ, J. / DUFOUR, J. / HALLER, S. / SCHNEUVWLY, B. (1996): *La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit*, TRANEL 25, p. 52 - 68.
- LAZURE, R. (1991): *Sur les "traces" de la didactique du français oral: critique du parcours des deux dernières décennies de recherche*, Etudes de linguistique appliquée 84, p. 23-35.
- LEBRE-PEYTARD, M. (1990): *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, CLE International.
- MILLER, M. (1987): *Argumentation and Cognition*, in HICKMAN, M. [Ed.], *Social and functional approaches to language and thought*,

New York, Academic Press, p. 225 - 249.

RUFÉ, Ch. *et al.* (1986): «Vous dit' comment?», *Apprendre à communiquer en français*. Neuchâtel, Ecole normale.

SCHNEUVWLY, Bernard (1994): *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*, in: REUTER, Y. [Ed.]: *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lilles, novembre 1993), Berne, Lang, p. 155 - 173.

SCHNEUVWLY, B. / DE PIETRO, J.-F. / DOLZ, J. / DUFOUR, J. / ERARD, S. / HALLER, S. / KANEMAN-POUGATCH, M. / MORO, Ch. / ZAHND, G. (1996): *L'oral s'enseigne, prolégomènes à une didactique de la production orale*, Enjeux 39.

SCHNEUVWLY, B. / DOLZ, J. (à paraître): *Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement*, Repères.

Jean-François de Pietro

linguiste, collaborateur scientifique à l'IRDP de Neuchâtel. Il participe à un projet de recherche sur l'enseignement de l'oral.

Jean-Marc Luscher
Genève

La réalité du texte dans l'enseignement: entre le fabriqué et l'authentique

Più che soffermarsi sull'autenticità o meno di un testo proposto in classe, conviene considerare da una parte le condizioni di produzione del testo (scrittore, docente o giornalista che ne sia l'autore) e la situazione di approccio del lettore-studente dall'altra: per essere autenticamente didattico un testo deve contenere sufficienti informazioni riconoscibili dall'allievo (rapporto informazioni nuove / informazioni conosciute, possibilità di contestualizzazione, ecc.). A tale scopo il documento sarà anche stato più o meno ritoccato; in ogni caso poi, il fatto stesso di essere proposto come esercizio di L2 gli toglierà buona parte della sua autenticità originale. (Red.)

Dire qu'il existe des "textes authentiques" semble affirmer, en creux, l'existence de "faux". Y aurait-il des faussaires parmi nous? En fait, il est bien clair que l'opposition traditionnelle, en matière de choix de textes pour des exercices ou pour l'évaluation, est entre "fabriqué" et "authentique", mais j'aimerais bien approfondir un peu l'opposition que nous fournit le lexique et que je viens de rappeler: "authentique" versus "faux".

Tout texte proposé à l'apprenant émane d'une source (il a dans tous les cas un auteur) et tout texte véhicule un contenu (il est fait de mots qui ont un ou plusieurs sens). Par ailleurs, il s'inscrit dans le code linguistique, que cela soit en respectant la norme ou en la transgressant. Ces trois caractéristiques sont incontournables. Ce qui va différencier un texte authentique, faux ou fabriqué doit donc être recherché ailleurs.

Examinons deux cas de productions de textes:

1. Lorsqu'il prépare un texte en vue d'un exercice, d'une illustration ou d'une évaluation, l'enseignant écrit dans le but d'exercer ou de vérifier une ou plusieurs compétences ou connaissances de l'apprenant. Ce qui lui importe d'abord est donc le destinataire (apprenant) et les conditions de réception du texte (apprentissage).
2. Lorsqu'un écrivain, un journaliste ou tout autre auteur produit un texte, s'il s'intéresse, bien évidemment, aux conditions de réception de son texte, cela n'est pas sa première préoccupation. En effet, il vise essentiellement à transmettre un contenu et est donc directement concerné par le référent qui fait l'objet de son message.

Dans le cas qui nous intéresse ici – l'usage de textes authentiques dans la situation de l'enseignement – le texte a été produit selon les conditions explicitées dans le paragraphe 2., mais *sélectionné* selon les critères développés dans le paragraphe 1. Tout ce qui faisait son authenticité – la transmission du référent – est subordonné aux critères du texte fabriqué: exercice, vérification ou illustration d'une ou plusieurs compétences ou connaissances.

Ne reste-t-il alors aucune différence entre la fabrication et la sélection d'un texte? La distinction n'a-t-elle plus lieu d'être? La distinction a souvent lieu d'être et il y a la plupart du temps des différences, mais elles ressortissent peut-être plus à ce qui fonde l'essence du texte qu'à ce qui distingue l'authenticité du fabriqué.

Selon la grammaire textuelle, un texte se doit d'être cohérent, c'est-à-dire qu'il doit présenter un élément connu (thème) en lui ajoutant quelque chose de nouveau (rhème), tout en assurant une certaine redondance. C'est la tension entre la progression du texte – l'apport d'éléments nouveaux – et la redondance qui fonde sa cohérence. L'organisation du connu et du nouveau, la progression thématique, est une des caractéristiques du texte.

Selon la psychologie cognitive, la compréhension d'un texte – son interprétation – se base sur la confrontation des données apportées par le texte au stock des informations déjà connues ("l'encyclopédie") ou accessibles parallèlement au texte: photos, qualités de l'auteur, date et provenance du texte, etc. Ces éléments contextuels et situationnels ont été pris en compte par l'auteur et font en cela partie intégrante de ce qui est

communiqué.

Nous retiendrons de ces deux rapides rappels deux éléments : l'importance de distinguer entre informations connue et nouvelle et l'inscription dans un contexte. Cela va nous permettre une première affirmation: l'utilisation d'un document authentique n'offre aucune garantie : si le sujet traité est totalement inconnu de l'apprenant ou si l'extrait choisi ne fournit aucun ancrage dans une situation et ne permet aucun lien, rien ne caractérise plus intrinsèquement un texte authentique. L'exemple suivant n'est pas le seul possible, mais il a l'avantage de la concision:

ex: «J'ai dit: "Oui"».

A. Camus, *L'étranger*, Gallimard (1957), p. 177.

On admettra sans peine que l'authenticité ne garantit pas ici l'originalité et que l'on peut enseigner la formulation du style direct ou l'art de l'approbation avec des documents fabriqués plus riches. Or, sans aller jusqu'à la caricature de cet exemple, certains textes utilisés dans les classes de langue sont

tout autant des alibis d'authenticité que celui-ci pourrait l'être.

En revanche, choisir un extrait significatif ou sélectionner un article de journal permet le plus souvent de suivre les critères d'apprentissage mentionnés plus haut, en ajoutant – en apportant en plus – l'intérêt d'avoir sous les yeux une langue vivante. Le contenu peut lui aussi susciter une discussion.

De plus il est un cas où le document authentique semble s'imposer : lorsqu'il s'agit précisément d'entraîner, puis d'évaluer la compétence à comprendre un document en-dehors de la situation d'apprentissage. Ainsi, les examens DELF / DALF – qui s'attachent à mesurer la capacité à communiquer en français – introduisent dès les premiers niveaux (300 heures de cours) des articles de journaux de 350-400 mots.

Mais reconnaissons qu'il faut parfois (toujours?) adapter le texte sélectionné. Les fautes de frappe peuvent être corrigées, ainsi que les noms propres estropiés ou les erreurs de dates...

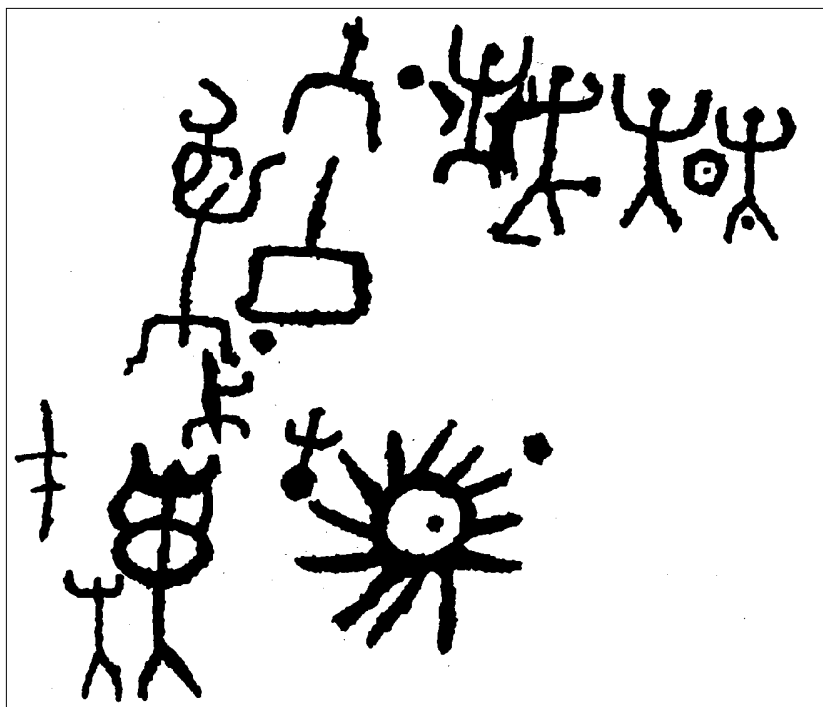
Des maladresses (répétitions, phrases tronquées) peuvent être réparées... Si le texte est trop long, une coupe peut intervenir, sans être toujours signalée... Un mot simple peut être substitué à un mot trop difficile... Un exemple peut être modifié ou ajouté... Les questions d'une interview peuvent être remplacées par d'autres questions ou omises... Deux documents distincts peuvent être fondus pour n'en faire plus qu'un...

En lisant cette liste d'adaptations, vous avez peut-être sursauté (à vrai dire je souhaite vous avoir choqué). Vous admettez sans doute que l'on corrige les fautes de frappe, mais bon nombre des lecteurs de cet article devraient refuser que la fusion de deux documents constitue encore un "texte authentique". Pourtant, ce qui compte, c'est l'aspect concret du texte, plus que son caractère authentique. Il est parfaitement possible de composer des textes, d'en modifier d'autres et d'obtenir le même résultat qu'avec un document authentique. Qu'est-ce qui différencie le journaliste de l'enseignant s'ils écrivent tous les deux la critique d'un film? Et c'est là que nous retrouvons la notion de "faux". Si un document respecte les caractéristiques du texte, rappelées ci-dessus, c'est un **authentique texte**, qu'il ait été produit pour le grand public ou pour l'apprentissage.

J'affirme donc que le critère d'authenticité ne doit pas être sacralisé et je terminerai par une dernière affirmation: quand bien même l'on voudrait ne "toucher à rien" et livrer le document tel quel, dans sa pureté originelle, sans même photocopie ou découpe, les conditions de réception du texte – apprentissage ou évaluation – sont inévitablement artificielles et cela suffit à ruiner le caractère d'authenticité de la communication.

Jean-Marc Luscher

enseigne le FLE à l'École de Langue et de Civilisation Française (ELCF) de l'Université de Genève. Il est membre de la Commission Suisse du DELF/DALF.



I Camuni: *Coren del Valento, Scena di culto del sole.*

Exploitation de documents authentiques à l'école: une fenêtre ouverte sur le monde

L'exemple du choix d'un magazine.

Il documento autentico, in quanto non concepito a scopi pedagogici, è inciampo o stimolo per l'insegnante e per gli allievi? Di fatto, esso appartiene al mondo reale, ne rappresenta la ricchezza e la varietà, ma anche l'ambiguità... Può diventare in ogni caso un potente strumento di conoscenza della cultura e della realtà di origine della lingua appresa. Sta all'insegnante - che vive un'esperienza di continua ricerca dei diversi documenti utilizzabili, rendere possibile questo incontro, come provocazione ad un'interazione altrettanto autentica con il reale, dove si esprimano autentici "io" negli scambi docente/allievo, allievo/allievo. Il documento autentico, che più del manuale apre la via alla possibilità di un'autonomia nell'apprendimento, può costituire in seconda battuta un'interessante stimolo per un lavoro di scoperta/sistematizzazione di una grammatica testuale. E' quanto esemplifica Angela Redmer nel presente articolo, illustrando le diverse fasi di un'esperienza condotta durante le lezioni di francese in una seconda media ticinese, che ha visto gli allievi alle prese con la scelta di una rivista francese a cui abbonarsi... (Red.)

“La définition la plus courante du document “authentique” de quelque nature qu’il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel) est qu’il s’agit d’un document qui n’a pas été conçu à des fins pédagogiques. L’opposition document pédagogique / document authentique n’est pas forcément pertinente. On a pu dire en effet que le document “authentique”, donc non “pédagogique”, s’est souvent révélé être le document pédagogique par excellence.”¹

Le document authentique appartient au monde réel et concerne la culture d’un peuple: affiches, prospectus de toutes sortes, modes d’emploi, articles de presse, magazines, lettres, chansons, journaux télévisés, films, poèmes, romans, etc. La liste ne peut être exhaustive. Dans ce vaste monde, c’est à l’enseignant d’y puiser et de rendre didactique le matériel choisi. Avant de plonger dans le vif du sujet, j’aimerais faire quelques considérations théoriques, qui ont accompagné mon projet didactique tout au long de son déroulement, et qui concernent les implications de l’exploitation de documents authentiques en classe.

Implications pour l’enseignement

ⁿ La compétence culturelle: on n’apprend pas une langue à travers un simple contenu linguistique, car toute langue véhicule avec elle une culture. Pour pouvoir communiquer correctement avec des francophones, il serait souhaitable d’avoir quelques connais-

sances de leur univers.

Les documents authentiques, justement, constituent une fenêtre ouverte sur le monde de la langue à apprendre. Qu’y a-t-il de mieux pour apporter le réel en classe? Les élèves y découvrent la culture, la civilisation, l’usage authentique de la langue et non pas fictif, crée à des fins scolaires. D’ailleurs toute rencontre avec la réalité devient très édifiante, si on aide l’élève à la regarder dans toutes ses composantes, à la juger de manière constructive.

ⁿ Le document authentique apporte du nouveau en classe et peut briser une progression parfois rigide, en introduisant de façon naturelle du lexique et des structures grammaticales. Il stimule la motivation, car il ne s’agit plus de simulation mais de réalité: la discussion d’une classe autour d’un film n’est pas du tout fictive, mais, au contraire, bien réelle, car le “je” authentique des élèves doit s’y impliquer. Un aspect de la réalité les provoque et eux, ils doivent réagir.

ⁿ Implications linguistiques: les documents authentiques permettent de bâtir un parcours didactique à partir d’une situation réelle. Voyons, par exemple, le cas du traitement de la grammaire. L’apprenant veut pouvoir maîtriser des savoirs linguistiques, acquis de manière autonome et intériorisés à tel point qu’il puisse les réutiliser spontanément lors d’une situation de communication. Dans cette optique, ni grammaire, ni lexique, ni phonétique ne sont donnés d’avance, mais leur progression naît du besoin

des apprenants d'atteindre leur objectif. La démarche ne peut être que la suivante:

- fixation de l'objectif général;
- fixation des objectifs linguistiques (actes de parole, savoirs) qui permettent d'atteindre l'objectif général, après avoir posé un "diagnostique" sur la classe;
- examen d'un corpus choisi en fonction de la structure qu'on souhaite faire découvrir;
- réflexion-discussion entre élèves (le "je" authentique s'y implique);
- définition et formulation de la règle (grammaire explicite);
- systématisation par des exercices très traditionnels;
- application dans d'autres contextes.

Ainsi ce sont les élèves eux-mêmes qui observent, découvrent, analysent, réfléchissent, systématisent; l'enseignant, dans toute cette démarche, doit les guider, les aider à devenir autonomes (apprendre à apprendre!). Il s'agit là de grammaire en situation, issue d'un besoin de communication et non pas fixée d'avance. Ainsi, même l'étude de la grammaire y prend un sens: ne suis-je pas obligé de connaître certains aspects de la langue si je veux pouvoir communiquer?

Implication pour l'apprenant

n Les documents authentiques stimulent la motivation des élèves: chaque apprenant peut y puiser selon ses intérêts.

n Ils favorisent aussi l'authenticité des interactions dans la classe: le "je" authentique s'éveille, et ce qui est intéressant, le "je" authentique de l'enseignant s'y implique aussi. On ne simule plus!

n Vers une autonomie de l'apprentissage: il est important de relever que l'enseignement doit tendre à réaliser l'autonomie de l'élève, afin qu'il puisse être conscient et responsable de son propre apprentissage. Un usage fonctionnel de la langue française, en

dehors de la classe, ne dépend en effet que de celui-ci, qui doit se débrouiller seul, sans l'aide de l'enseignant. Ainsi, le rôle de ce dernier n'est pas de proposer un savoir, mais plutôt d'aider l'élève à apprendre. "Apprendre à apprendre": le savoir-apprendre est un objectif de l'enseignement, c'est un savoir-faire qu'il faut développer chez l'élève. D'ailleurs, chaque individu est caractérisé par sa propre façon d'apprendre. Ainsi, enseigner à apprendre implique une individualisation.

Mais comment faire pour augmenter l'autonomie de l'élève? L'idéal est de multiplier au maximum les situations où l'apprenant se trouve obligé de solliciter ses capacités d'analyse, car un savoir appris de manière autonome est sûrement mieux intériorisé. Il ne faut pas tout expliquer d'emblée, mais l'aider à comprendre.

En outre, il faut créer en classe des simulations de situations de communication réelles ou, mieux encore, des situations de communication authentiques, par exemple à travers des documents authentiques.

Ainsi, il faut stimuler les élèves à une recherche active de documents authen-

tiques, car il est souhaitable qu'ils s'habituent à feuilleter des revues, à regarder des films en langue française, en dehors des heures de cours. Ce sont là des occasions d'apprentissage indépendantes de l'enseignant et de l'école.

Implications pour l'enseignant

n Les documents authentiques pourraient aider l'enseignant à ne pas se cristalliser sur des parcours didactiques fixés une fois pour toutes. Pendant sa journée, il rencontre maintes occasions de découverte de matériel à apporter en classe: il faut qu'il plonge dans un esprit de recherche continue. A tout moment de sa journée, l'enseignant doit penser à ses élèves: lorsqu'il regarde la télé, ou qu'il lit un journal, ou bien à l'occasion d'un voyage, etc. Ceci, offre une richesse et une variété incroyables de matériel: l'enseignant n'aura qu'à le rendre didactique selon les objectifs fixés d'avance.

n La responsabilité de l'enseignant à l'égard de l'apprentissage de ses élèves peut être soutenue par l'emploi de



La classe au travail.

documents authentiques. L'apprentissage, en effet, ne repose pas exclusivement sur la personne de l'enseignant, mais heureusement il vient aussi d'ailleurs: l'enseignant doit aider les élèves à regarder la réalité sous tous ses aspects, à la juger et à effectuer des choix.

n L'utilisation de documents authentiques constitue une excellente occasion de se dévoiler et, par conséquent, de rencontrer réellement ses élèves. Chacun en effet choisit un film, une revue, etc. selon ce qu'il est et selon ses intérêts. C'est là justement que se situe l'occasion d'un véritable échange: une communication, une éducation à tous les effets. Dans cette rencontre provoquée autour d'un bout de réalité, les élèves et l'enseignant se révèlent réciproquement, créant un rapport constructif qui va au-delà d'un simple rapport scolaire. Je trouve cet aspect de l'enseignement très motivant et enrichissant.

didactique a pris alors son départ à partir d'un problème initial, posé par l'objectif général du choix du magazine: comment aider les élèves à posséder les outils nécessaires pour effectuer un choix? L'objectif général en question implique en effet la maîtrise d'un certain nombre de compétences, que je me suis proposée d'atteindre avec mes élèves, lors du déroulement de l'unité didactique. Voici donc les objectifs spécifiques que nous nous sommes fixés:

- pour exprimer une appréciation et une préférence il est nécessaire de maîtriser des savoirs linguistiques tels que le comparatif et le superlatif;
- il convient aussi de connaître une gamme assez vaste d'adjectifs qualificatifs;
- en ce qui concerne les actes de parole, les élèves doivent apprendre à défendre un choix et à convaincre l'autre;

- enfin, il faut développer des "savoir-faire" des élèves: observer, décrire, choisir et exprimer une appréciation.

Il s'agit d'un exemple de grammaire en situation.

Le parcours didactique s'est développé autour de ces différentes compétences nécessaires à la réalisation de l'objectif final, dans une progression allant du simple au complexe. Par une évaluation continue de la situation des élèves, la classe est parvenue enfin au moment le plus important, c'est-à-dire au choix du magazine: à ce stade, ils étaient en mesure d'effectuer une telle activité et ils en avaient aussi les moyens linguistiques. Par conséquent, le parcours didactique s'est divisé en deux grands moments: le premier moment regroupe toutes les phases visant la préparation des outils nécessaires à la réalisation du deuxième moment, qui sera consa-

L'exemple du choix d'un magazine

Dans une classe de 2ème année de Scuola Media² est née l'idée de s'abonner à un magazine pour jeunes adolescents francophones. Les élèves eux-mêmes désiraient pouvoir regarder, feuilleter et lire de temps en temps une revue en dehors des heures de cours. Le problème était de choisir le magazine le plus adapté aux intérêts et au niveau des élèves.

J'ai donc apporté à l'école un certain nombre d'exemplaires de magazines qui me paraissaient intéressants, pour que les élèves puissent les observer et en choisir un.

Mais comment faire pour choisir, pour se mettre d'accord, pour défendre une opinion personnelle et convaincre les camarades de la justesse d'un choix? Et tout cela en français!

Voilà donc une grande occasion de bâtir un parcours didactique sur la base de l'attente des élèves. L'unité

Le comparatif

le comparatif avec des	<i>infériorité</i>	<i>égalité</i>	<i>supériorité</i>
adjectifs	moins... que Je suis moins rapide que toi. moins bon que...	aussi... que Elle est aussi lente qu'un escargot. aussi bon que...	plus... que Tu es plus gourmand que moi. ! plus bon \bar{O} meilleur plus mauvais, pire
noms	moins de... que Ce livre a moins de pages que l'autre.	autant de... que Cette revue a autant de photos que l'autre.	plus de... que Berne a plus d'habitants que Bellinzona.

Le superlatif relatif

<i>Infériorité</i>	<i>Supériorité</i>
le/la/les moins... (de) C'est le moins beau (des films).	le/la/les plus... (de) ET est le plus sympa (des extraterrestres). ! bon: le plus bon \bar{O} le meilleur bien: le plus bien \bar{O} le mieux mauvais: le plus mauvais/le pire

Le superlatif absolu

Il est **très** aimable.

Tab. 1

cré au choix du magazine. Voici, dans ses grandes lignes, le parcours de l'unité didactique:

Première partie

n **Première phase:** évaluation des pré-connaissances des élèves, afin de fixer les objectifs spécifiques (évaluation "diagnostique"). Cette phase a été effectuée par une activité de confrontation entre personnes: les élèves devaient se confronter entre eux. Ainsi j'ai pu constater que quelques-uns savaient déjà utiliser les formes du comparatif et du superlatif, tandis que d'autres moins.

n **Deuxième phase:** observation d'un document donnant l'exemple de la structure linguistique à l'étude, c'est-à-dire du comparatif et du superlatif. Un dialogue tiré du manuel "Fréquence jeunes 2" (cassette avec texte), a permis aux élèves d'en repérer toutes les formes. C'était l'occasion aussi de discuter en français.

n **Troisième phase:** conceptualisation. Nous avons fait un schéma gram-

matical (voir Tab. 1), afin de fixer la règle de formation du comparatif et du superlatif découverte auparavant.

n **Quatrième phase:** activités de systématisation (par exemple des exercices à trous, des images à comparer, etc): il faut que ces outils linguistiques deviennent partie intégrante du savoir des élèves pour qu'ils puissent les utiliser de façon spontanée lorsqu'ils en auront besoin.

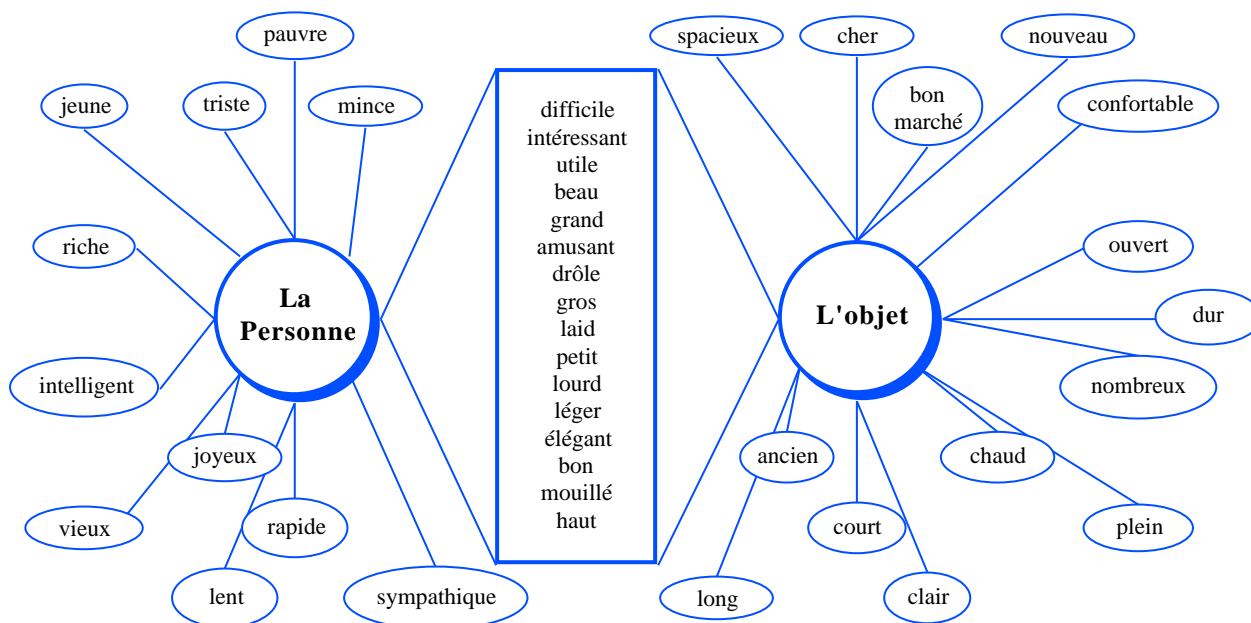
n **Cinquième phase:** c'est le moment de relever tous les adjectifs rencontrés jusqu'à présent et de les organiser en un "arbre-soleil" (mind-map)(voir Tab. 2).

n **Sixième phase:** s'entraîner à appliquer les règles et le lexique dans un nouveau contexte. Exercice plus complexe, qui introduit déjà les élèves à l'activité finale. Là aussi nous avons utilisé du matériel authentique: des extraits de programmes télévisés de la semaine (les textes sont d'ailleurs riches en comparatifs et superlatifs). Les élèves ont dû choisir un programme à regarder pendant la semaine, justifier leur choix en utilisant le com-

paratif, le superlatif et le lexique appris. Activité orale et écrite.

Deuxième partie

n **Septième phase:** phase de production des élèves, c'est-à-dire l'observation et le choix de revues pour ados. Plusieurs exemplaires de sept types de magazines pour jeunes ados francophones (tel "Astrapi", "Okapi", "Je bouquine", "Images DOC", etc.)³ ont été placés sur une table de la salle de cours. Les élèves ont pu les observer, les feuilleter à loisir. Ils ont ensuite reçu une fiche de critères (voir Tab. 3) les aidant à effectuer leur choix sur la base d'une observation attentive des magazines. Ils devaient en effet compléter une grille leur demandant le titre du magazine, l'âge du lecteur, la fréquence de parution, le prix, et surtout le type de dossiers, de jeux, de concours, de bandes dessinées, etc, contenus dans les différents magazines, toutes sortes d'éléments qui peuvent conditionner un choix.



Tab. 2: arbre-soleil produit par les élèves.

Lequel tu préfères?

On te propose de t'abonner à un magazine pour jeunes adolescents et tu peux choisir entre sept possibilités. Observe-les attentivement et choisis celui que tu préfères. Voici une liste indicative de critères d'observation, qui t'aidera dans ton choix.
Complète:

Titre du magazine	Il est destiné aux jeunes de quel âge?	Quand est-ce qu'il sort?	Prix

Contenu	Titre						
Dossier-science							
Dossier-nature							
Dossier-histoire							
Dossier-actualité							
Dossier-littérature							
Romans							
Histoires vraies							
Histoires suivies							
Fables							
Bandes dessinées							
Photos							
Conseils pratiques							
Jeux							
Dessins à colorier							
Concours							

A partir de cette recherche, classe les magazines de 1 à 7, dans l'ordre de ton goût:

1. (le plus aimé) _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. (le moins aimé) _____

Parmi ces sept magazines, lequel préfères-tu?

Explique au moins sept raisons de ton choix (utilise au moins cinq fois le comparatif et deux fois le superlatif).

Tab. 3

Après cette première activité de simple observation effectuée par groupes, les élèves pouvaient commencer à exprimer, individuellement, leur choix, en établissant une liste de préférence des revues. Enfin, ils ont dû justifier leur choix personnel.

n **Huitième phase:** évaluation “sommativ”.
A l’oral, deux à deux, les élèves ont dû soutenir leur choix en essayant de convaincre l’adversaire. Cette activité a donné aux élèves la possibilité de discuter à propos des différents

magazines et aussi de porter un jugement pour enfin choisir le magazine le plus adapté à la classe. La production des élèves a été enregistrée.

A l’écrit, il fallait écrire un petit texte de réponse à des lettres fictives de jeunes lecteurs qui désiraient s’abonner à un magazine, mais qui ne savaient pas arrêter leur choix sur l’un ou l’autre (voir Tab.4).

Révision

Lis attentivement les trois lettres suivantes: trois enfants ont écrit à la maison d’édition “Bayard Presse Jeune”, parce qu’ils désirent s’abonner à un magazine pour les jeunes.

Peux-tu leur conseiller un magazine indiqué pour leur âge et leurs intérêts?

Ecris une réponse pour chaque lettre en utilisant au moins 4 fois le comparatif et 2 fois le superlatif.

Tu seras évalué sur les points suivants:

- orthographe;
- consigne respectée;
- contenu cohérent et pertinent.

Je m’appelle Philippe et j’ai sept ans. J’aime beaucoup lire et je suis très curieux. Je veux toujours savoir pourquoi les choses vont comme ça et comment fonctionne le monde, la nature, etc. Mais j’ai encore de la peine à lire des textes trop longs, ainsi j’aime beaucoup regarder des photos.

Pouvez-vous me dire quel est le magazine le plus indiqué pour moi?

Je m’appelle Jacques et j’ai 13 ans. Je suis intéressé à la science, à la technique, à l’histoire, à la nature, aux actualités, etc. Mais j’aime aussi jouer, lire des bandes dessinées pour m’amuser, et participer à des concours. Malheureusement, j’ai beaucoup de devoirs pour l’école, ainsi je ne peux pas lire très souvent pour mon plaisir.

Pourriez-vous me conseiller la revue qui s’adapte le mieux à mes désirs?

Je m’appelle Antoinette, j’aime lire! J’aime lire des romans de toute sorte, des histoires vraies, etc. Je suis intéressée à la musique et au cinéma. J’ai dix ans et je voudrais trouver un magazine qui m’offre des lectures toujours nouvelles.

Aidez-moi à choisir!

Bon travail!

Et pour conclure

Les élèves ont commencé à apporter en classe des revues, des enregistrements d’émissions télévisées, toutes sortes de documents authentiques. Ils ont donc compris la démarche et, surtout, ils ont été amenés à regarder autour d’eux, afin de profiter de manière encore plus constructive du monde qui les entoure.

En fait, les élèves sont appelés à devenir de plus en plus autonomes pour pouvoir apprendre, c’est-à-dire pour pouvoir s’enrichir, être capables de regarder la réalité tout entière.

Dans ce sens, les documents authentiques peuvent constituer un matériel très utile: d’un côté, on l’a dit, ils provoquent une rencontre entre deux “je” qui ne font plus semblant; de l’autre côté, la méthode qu’on utilise, visant à rendre l’élève de plus en plus autonome, est celle que tous devraient avoir face à la réalité.

Notes

¹ TAGLIANTE, Christine (1994):*La classe de langue*, Paris, CLE International, p. 37.

² Les élèves ont environ 12-13 ans et apprennent le français depuis 4 ans.

³ Pour être plus précise, il s’agissait de sept magazines publiés par “Bayard Presse Jeune”: *Pomme d’Api, Youpi, Astrapi, Images DOC, Grain de Soleil, Je bouquine, Okapi*.

Angela Redmer

licenciée ès lettres à l’Université de Fribourg, elle enseigne le français et le latin à la Scuola Media La Traccia (sec. I) de Bellinzona.

Tab. 4

Gareth Hughes
Coryn Devogèle
Mireia Garcia i Muchart
Dörte Gluchowski

Text and task in English for Business Purposes

In diesem Artikel wird beschrieben, wie drei Kursleiterinnen anlässlich eines internationalen Workshops authentisches Material von einer Firma didaktisiert haben. Die Lehrerinnen arbeiten bei unterschiedlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen in drei verschiedenen europäischen Ländern. Mit dem gleichen Material hat jede Aktivitäten für ihr besonderes Zielpublikum (von Anfänger- bis Fortgeschrittenenstufe) entwickelt.

Using the same authentic materials at different levels

The International Certificate Conference (ICC) in conjunction with the German Institute for Adult Education (DIE) organizes a series of residential workshops for language teachers each year. The workshops for teachers of English take place at Lancashire College in Chorley, Lancashire in the north of England, and one of those is a two-week workshop for teachers of English for Business Purposes. This article resulted out of a mini-project carried out during the summer 1996 workshop.

The basis of the workshop is a modular introduction to Business English developed over the past years by an international group of teacher-trainers working within the ICC organization and devised for use by multipliers. In addition to this basic 'course', workshop participants have the opportunity to meet local business people and to visit companies in the region. The second week of the workshop is largely dedicated to project work: the participants arrange a visit to a company with a view to collecting material (text, audio or video recordings, etc.) which they can then exploit either for their own self-development (linguistic or socio-cultural analysis, for example) or for teaching purposes.

During the summer 1996 workshop, one group of three teachers visited the Baxi Partnership, a company which manufactures gas and solid fuel heating appliances. The three teachers had very different backgrounds and interests. One was concerned with teaching adolescents in Spain at an intermediate level but in a pre-experience context. Another taught adults from

various professional backgrounds, mainly in evening classes, at a Chamber of Commerce language centre in France. The third specialised in intensive weekend courses in Germany for professional people at an advanced level. Having visited the Baxi company and collected some very interesting material (including 2 promotional videos, copies of the in-house magazine, product brochures, the annual report, a presentation outline about company strategy, an audio-recording they made while in the company, sample correspondence), they decided to work individually on exploiting the materials for their own teaching contexts and levels.

The presentation they gave the rest of the group of the results was very interesting: it demonstrated how the same material can be used with different groups at different levels. In other words, the difference in level was determined more by the design of the **task** than by the selection of the **text**. What follows is a brief summary of some of the material and some of the tasks the teachers produced.

1. Elementary / Lower intermediate level

(Coryn Devogèle)

Target students: adults with different professional backgrounds following training courses in English for Business Purposes.

Use of the material

My idea was to use the material to prepare some extension activities

which could be used to complement a traditional business English course. The activities form a sort of serial with an episode, getting to know more about the company, after every lesson or so. The table below summarizes the topics I covered and the activities involved.

Although some of the activities required some specialist vocabulary (gas wall heaters, firefronts, etc.), my students were very motivated to work

with the up-to-date (and attractive) authentic material.

On the following pages you can find two examples of how I used the material.

Firstly, something on the history of the company. Using extracts from the in-house magazine, the students do some reading about the background of the company.

Task 1: Match the pictures and the text in Fig. 1.

Task 2: Answer the following questions:

1. When was the start of the company?
2. Where was this? What did it make?
3. Who became General Manager in 1955?
4. How many employees did the com-

1. History of the company	- reading comprehension - vocabulary extension - practice with past tense forms
2. The company now	- verbalising graphs and tables - dictation and spelling exercise
3. The company's present products	- describing (dimensions, colours, shapes, materials, etc.) - comparing - oral presentation of product
4. Customer service	- role-play (telephone enquiry)

1983

Every employee now owned their own part of Baxi as the Company is sold to it's workforce. Forming the largest partnership of its kind in the country.

1955

Philip Baxendale takes the position of General Manager when the Company employed 55 people. By 1960 the premises in Albert Street, Chorley (left) had been outgrown and the move to Bamber Bridge was in the planning stages.

1963

The new Baxi foundry is officially opened at Bamber Bridge by The Right Honourable Richard Wood MP, then Minister of Power. It was announced that: "The new foundry allies all the traditional foundryman's skill and craftsmanship with the most modern equipment in Europe today."

1866

Richard Baxendale forms a partnership with Joseph Heald in Chorley, Lancashire. Specialising, at the start, in building railway wagons the company went on to become a great success through the manufacture of textile machinery.

1961

The Works Council is formed and the Company moves to Bamber Bridge, 7 miles north up the A6 from the original Chorley factory. Baxi then had 180 employees. Under 'Mr Phil's' direction the workforce was to grow to 800 by 1970.

Fig. 1: From Baxendale to The Baxi Partnership

- pany have in 1955? And in 1970?
 5. What was opened in 1961?
 6. What did the employees own after 1983?

Secondly, a role-play which requires the students to refer to the product information provided by the company. The students actually had parallel role-plays, so each 'played Baxi' in turn while the other explained their need. They then each received the relevant product information to study before making a second call to confirm their purchase. I have provided part of the role-play tasks and a page of product information as an example (Fig. 2).

Baxi Heating <i>Customer contacts</i>			
<i>Date</i>	<i>Customer Name and address</i>	<i>Item (incl. ref. no.)</i>	<i>Installation Day/time</i>

Role-play

A.

- You've just had a conservatory built in your garden and you need to heat it. Baxi can help you. Ring them up and ask for more information.*
- Look at the brochure and price list. Compare the dimensions, power and prices of the different heaters. You don't want to spend a lot of money on this item. Ring Baxi to order a heater and fix an appointment with the technician. You're at home only in the mornings.*


B.

- You're a receptionist at Baxi. A customer will ring about a heating problem. Tell them they need a gas wall heater. Offer to send them a brochure and price list. Don't forget to get their name and address.*
- When the customer calls back to place an order, make sure you get the full name of the heater they want. If they want someone to install the heater, your technician is available every afternoon and Wednesday morning.*

Baxi Brazilia Slimline 5

NEWLY STYLED in a light blue-grey with contrasting bezel, the Slimline 5 has a simple, contemporary look that's ideal for bedrooms, bathrooms, kitchens and conservatories. Ignition and heat level controls are combined in one easy-to-control knob.

Neat, unobtrusive styling with plenty of heating power.



Siting	In any room with a suitable outside wall	
Output	1.5kW (5,100 Btu/h) High	0.57kW (1,950 Btu/h) Low
Input	2.05kW (7,000 Btu/h) High	0.88kW (3,000 Btu/h) Low
Dimensions	Height: 391mm (15 3/4")	Width: 426mm (16 3/4")
	Depth: 126mm (5")	
Clearances Required	Above: 140mm (5 1/2")	
	: 250mm (9 13/16") below an opening window	
	Left: 45mm (1 3/4")	
	Right: 57mm (2 1/4")	
	Below: 72mm (2 7/8")	

Fig. 2

2. Intermediate level
(Mireia Garcia i Muchart)

Target students

The following project was devised for students who have finished a two-year pre-university course in Spain and have now decided, instead of going to university, to take another two-year course in administration and finance which will allow them to enter

decide the company structure, fix their individual responsibilities within the firm, etc.

Use of the material

Bearing the students' background and needs in mind and given all the information I and my colleagues on the Chorley workshop received from The Baxi Partnership, I thought that building an integrated project around this

For the first of the tasks I thought an hour would be enough for this level of learner. After I had made a presentation of The Baxi Partnership the students worked on some guidelines and practical ideas on how to make a presentation. This started with the use of media (slides, blackboard, video). Once the students had a clear idea of what a presentation is, they were given some time to prepare the introduction of their own company to the other members of the class. After the student presentations it is interesting to give and to get some feedback, check on difficulties, work on further vocabulary difficulties, etc.

The second part of the project relates to finance. This could get a bit boring for some students so my primary aim was for them to learn the vocabulary rather than write a proper financial report themselves. I started by showing the students that they already knew a lot more financial words and expressions than they thought: they compared the vocabulary that they knew with that used in the Baxi Finance Director's report. Then each 'company' (group of students) was given one of the graphs from the report (see Fig 3 for examples) and asked to describe it to the other 'companies'. When all the groups had finished they compared their descriptions with those in the Baxi report (see Fig. 3).



Fig. 3

the job market. They have been learning English for an average of five years, so they can be considered to be at an intermediate level. With no previous experience of the world of business, these students need to be taught both business English and some general knowledge of business. In order to make the situations and vocabulary taught more real to the students, they are organised into groups of six with each group representing one company: they choose a name for the company,

company would help them learn both some elementary specific vocabulary and help them introduce their own company to other people. The project was designed to take three or four hours depending on the actual level of the students and the tasks were based on three different parts of the presentation of The Baxi Partnership that I, the teacher, would give them: company highlights and structure, financial highlights and language policy.

The last part of the project focuses more on writing and is an individual exercise. Each student is given a copy of the letter sent by Baxi to the Japanese company Harman Co. Ltd. They have to answer it and compare with the actual letter received by Baxi from Harman (see Fig 4). This allows the students to check on both vocabulary and phrases as well as providing a way into a discussion on cultural differences.

Time	Student Activity	Action	Grouping	Language Focus
5'		Set up display area with various product brochures, the 94/95 annual report, various issues of Baxi's in-house publication "The Partner" and a couple of copies of the <i>Financial Times</i> article on Baxi. Provide dictionaries or ask students to bring them (General English and business English).		
25'	Look at the material and discuss the first 3 questions.	Assist in grouping if necessary. Set up areas for the 4 teams with the support material specified in their respective assignments.	Groups of 2 or 3	Informal: interacting, questioning, answering.
25'	One chairperson to invite comments on the topics, making sure every group contributes to every question and keep the discussion going.	Select chairperson.	1 Chairperson plus plenary	Formal: inviting comments, interrupting, addressing chairperson.
25'	After having chosen their group, the whole class participate in a brainstorming session on "Language that might come in handy".	Draw mind-map of brainstorming on whiteboard or overhead slide.	Teacher plus plenary	Welcoming, introducing people and topics, giving feedback, keeping communication flow going, referring to visual material, summarizing, wrapping up.
2 hrs	Assignments A, B, C, D Prepare presentations, students can divide tasks and report their findings back to group.	Provide advice for tasks on hand where requested. In case a group finishes ahead of the others, they can run through their presentation.	Teams of 2 to 6	Group A & D: general business English sufficient. Group B & C: specialized financial/technical background required. Interacting, requesting and providing information.
5'	Set up and test presentation equipment.	Before presentations start, remind students of basic presentation techniques/ body language.		
15-25'	Hold presentations, using available equipment, invite group comments.	Take notes on language/presentation.		Formal presentation.
15'		Provide language/presentation technique feedback.		

Fig. 5

Group C: Technical Division, product and installation;

Group D: Communication Division, evaluating a Baxi presentation on how to conduct business internationally.

Present

You are all employees of the Baxi Partnership Ltd. For an international fair you are preparing presentations on your company in order to attract new business.

Each group has an assignment involving one aspect of Baxi Partnership business activities. Please prepare a presentation for the class involving your whole group. Please make sure

you prepare a smooth handover of the presentation linking one group with the other, but also within your group. You might want to support your presentations with some visual aids, e.g. flip-chart, overhead transparency, video.

Worksheets for Groups A-D

Group A: General Division

Prepare your presentation on how the company got started and how it developed to the present day, integrating any information from the *Financial Times* article you may find useful. Inform the audience about the de-

cision-making process that led to Baxi's current company structure and prepare an organisation chart of its structure today.

Support material:

- Article "Thank you, Phil", from "The Partner";
- "People and Precision", Annual Report 1995/96 (pages 16-20).

Group B: Financial Division

You have the challenging task of presenting figures such as the company's growth rate, turnover development, etc. Please create a visual to support your presentation - overhead trans-

parency or the white board/flip chart. Integrate the Finance Director's Report and the Chief Executive's Report (from the Annual Report) into your presentation.

Support material:

- Article "Thank you, Phil", from "The Partner";
- "People and Precision", Annual Report 1995/96 (pages 4-8).

Group C: Technical Division

Prepare a product presentation of the Baxi Solo 2 PF and guide the audience through an installation procedure, using sales collateral and video material.

Support material:

- Baxi Solo 2 - product brochures
- consumer price guide
- installation guide

Group D: Communication Division

On the audio tape, an interview with Dave Williams, Technical Director at Baxi's Research and Development Department, will take you through the presentation.

Prepare a presentation of this material, ideally integrating your own strategies and approaches.

Support material:

- 2 print-outs of "The First Steps in the Project";
- 1 set of overhead transparencies thereof;
- 1 tape with interview.

The authors would like to thank the Baxi Partnership (and Mr Dave Williams, Technical Director, in particular) for their generous help in arranging the visit and providing them with so much material, and for their kind permission to reproduce some of that material in this article.

For further information about the ICC/DIE workshops, which attract Lingua support, contact the ICC/DIE, Hansaallee 150, D-60320 Frankfurt (Fax: #49 69 956 26138).

Gareth Hughes

arbeitet als Projektleiter im Bereich Sprachen der Koordinationsstelle der Klubschulen Migros in Zürich.

Coryn Devogèle

ist Englisch-Kursleiterin im Centre d'Etude des Langues de la Chambre de Commerce et d'Industrie in Nîmes in Südwest-Frankreich.

Mireia Garcíá i Muchart

gibt Englisch-Unterricht in der Schule IES Jaume Mimò (Sekundarstufe 1 und 2), Cerdanyola in Katalonien. Sie unterrichtet Englisch und Englisch als Fachsprache. Sie ist auch Koordinatorin für den Zyklus 1 (11-13-Jährige).

Dörte Gluchowski

wohnt in München und arbeitet im Marketingbereich bei der Firma Compaq sowie als Englisch-Kursleiterin in der Volkshochschule, wo sie vor allem Wochenend-Intensivkurse für Geschäftsleute leitet.

Rainer Nigg
Locarno

Mozart und Salieri by Jessica: eine didaktische Einheit zum Anschauen...

Che l'insegnamento delle L2 possa utilmente fare capo a materiale visivo culturalmente valido senza il rischio di mettere gli allievi - anche quelli ritenuti deboli e poco motivati - di fronte a soverchie difficoltà o annoiarli, lo dimostra Rainer Nigg con questa esperienza sviluppata attorno al Film "Amadeus" di Milos Forman. L'unità didattica è stata realizzata in una classe di livello 2 di quarta media con allievi al terzo anno di tedesco. Il film, suddiviso in diverse sequenze, ha permesso un lavoro con vari materiali didattici tesi sia a favorire una riflessione su aspetti culturali sia un apprendimento su linguistici specifici. Significativo anche l'uso del computer, inserito per esercitazioni di vario genere come momento essenziale dell'unità didattica. (Red.)

1. Ein Film - eine Idee

Der Film "Amadeus" von Milos Forman war 1985 das Film-Ereignis. Zwölf Jahre später ist diese originelle Biographie den meisten Jugendlichen unbekannt. Doch dieses Werk fasziniert Junge: "Amadeus" ist aufmüppig und unbeschwert vulgär, seine Musik wuchtig. Milos Forman hat auf Gewalt- oder Sexszenen verzichtet. Der Film ist ohne Altersbeschränkung freigegeben und eignet sich dank hohem emotionalen und kulturellen Gehalt für den Deutschunterricht.

"Amadeus" war Kern einer didaktischen Einheit, die sich an der Sekundarstufe I (Scuola Media) in Locarno über fünfzehn Lektionen (30 Stunden) erstreckte. Sie richtete sich an vierzehnjährige Schüler, die, im dritten Jahr, in einer Niveau 2-Klasse Deutsch lernen. Pragmatisch veranlagt, streben diese Jugendlichen eine Berufslehre an und sprechen vor allem auf offene, projektartige Unterrichtsformen an.

Kombiniert mit dem Film führte diese didaktische Einheit, entstanden im Rahmen einer Lehrerweiterbildung, in die Benutzung des Computers mit WIDA-Software ein. Für den Fremdsprachenunterricht geschaffen, bietet diese verschiedene Programme an, darunter "Matchmaster", "Gapmaster" und "Storyboard", womit Lehrer und Schüler am Computer Zuordnungsspiele und Lückentexte kreieren, eigene Texte verfassen und Texte der Mitschüler rekonstruieren können.¹

2. Die Lernziele der didaktischen Einheit

Die wichtigsten Lernziele der didaktischen Einheit können auf drei Ebenen angeordnet werden:

- *die kulturelle Ebene:*
 - Über den Film "Amadeus" Zugang zu Werk und Person Mozarts finden sowie Einblick in das Wien des späten 18. Jh. erhalten.
 - Einführung in "Requiem" und "Don Giovanni".

- *die linguistische Ebene:*
 - Aneignen im Film gehörter Lexeme, hauptsächlich aus dem emotionalen Bereich. Verstehen einiger in damaliger Zeit unabdingbarer Vokabeln.

Verben: z.B. *spotten, verführen, sterben, töten, hassen, beichten, anschreien u.a.*

Adjektive: z.B. *wahnsinnig, traurig, fröhlich, ehrlich, falsch, vulgär, frech, schwanger, anständig, teuflisch, selbstüchtig, ohnmächtig u.a.*

Substantive: z.B. *Friedhof, Hölle, Gewissen, Pfarrer, Irrenhaus, Hochzeit, Verlobte, Strafe, Maskenball, Sesseltanz, Kaiser, Schulden, Nachricht u.a.*

- Ausgewählte schwache und starke Verben im Perfekt anwenden. Vertiefen der Imperfektformen von "sein" und "haben".
- Erwerb und Anwendung des durch "weil" eingeleiteten Konjunktionalsatzes.
- *die methodologische Ebene:*
 - WIDA-Software selbständig benutzen. Mit dieser die oben formulierten lexikalischen sowie grammatischen Inhalte anwenden.

3. Aufbau der didaktischen Einheit

Sieben Filmsequenzen von je 10-15 Minuten Dauer bilden das Gerüst. Die Sequenzen sind in Bezug auf Mozarts Leben chronologisch geordnet und von mir für den Schulgebrauch mit Titeln versehen:

Mozart und Salieri

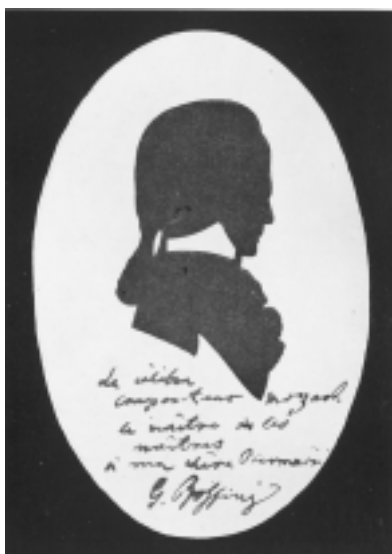
Salieri tobt und schreit: "Mozart, ich habe dich umgebracht!". Der folgende Suizidversuch scheitert, Salieri wird im Irrenhaus versorgt. Dort fordert ihn ein Pfarrer zur Beichte auf. Salieri schildert seine Kindheit, vergleicht diese mit dem privilegierten Heranwachsen Mozarts.

Katharina und Konstanze

Salieri liebt Katharina, Mozart hat sie. Katharina singt in der "Entführung aus dem Serail". Der Kaiser lobt Katharina, empfiehlt aber Mozart, Konstanze Weber zu heiraten. Die wütende Katharina wirft, von Salieri beobachtet, Amadeus Rosen ins Gesicht.

Der Vater besucht Amadeus

Leopold Mozart vernimmt, dass sein Sohn Schulden hat. Er will ihn aus



Profilo di Mozart eseguito da Rossini

Mozart und Salieri

Wolfgang Amadeus Mozart kommt aus Oesterreich, Antonio Salieri aus Italien. Leopold Mozart, der Vater von Amadeus, war auch Komponist. Der Vater von Salieri hat sich nie für Musik interessiert. Er war ein Geschäftsmann.

Der junge Mozart hat schon mit sechs Jahren vor Publikum gespielt und Konzerte gegeben. Der Vater von Salieri hat das so kommentiert: "Dieser kleine Mozart ist ein dressierter Affe!" Doch sein Sohn, Antonio Salieri, wollte wie Mozart sein. Mozart ist 35jährig gestorben. Als Mozart starb, wurde Salieri wahnsinnig. Salieri hat gesagt: "Ich habe Mozart umgebracht."

Seine letzten Jahre hat Salieri in einem Irrenhaus gelebt. Ein Pfarrer hat dort Salieri besucht. Der Pfarrer wollte, dass Salieri beichtet.

Niemand erinnert sich an die Musik von Salieri. Auch nicht der Pfarrer, der als junger Mann Musik studiert hat. Die Musik von Mozart aber kennen alle.

Vokabular

das Irrenhaus:	_____
wahnsinnig:	_____
beichten:	_____
der Pfarrer:	_____
umbringen:	_____
der Geschäftsmann:	_____
alle:	_____
sterben:	_____
besuchen:	_____

Bild 1

Wien nach Salzburg zurückholen. Die Wohnung seines Sohnes ist nicht aufgeräumt, Konstanze liegt am Nachmittag im Bett. Die drei gehen an den Karneval, wo Amadeus als Strafe beim Sesseltanz Komponisten imitieren muss. Hinter einer Maske versteckt, sieht Salieri, wie ihn Mozart verspottet.

Don Giovanni

Amadeus kommt von einem Fest nach Hause. In seiner Wohnung sind Personen aus Salzburg. Sie überbringen eine schlechte Nachricht: Leopold Mozart ist gestorben. Amadeus hat ein schlechtes Gewissen, da er nicht mit seinem Vater nach Salzburg zurückgekehrt war.

Amadeus komponiert "Don Giovanni". Der Film zeigt das Finale, in dem die Statue des Komturs, zuvor von Don Giovanni auf dem Friedhof verspottet, wuchtig an die Haustür Don Giovannis klopft und diesen, von Leoporello unterstützt, zur Sühne auffordert. Salieri sah diese Oper und merkte, dass der tote Leopold Mozart

seinen Sohn weiterhin kontrollierte.

Amadeus ist krank, die Maske bestellt das Requiem

Salieri hat einen teuflischen Plan: Hinter der Maske versteckt, die Leopold Mozart am Karneval trug, bestellt er bei Mozart ein Requiem, eine Totenmesse für Amadeus! Der kranke Mozart braucht das Geld, weiss aber, dass ihn diese Arbeit umbringt.

Das Requiem entsteht

Tage später will die Maske wissen, ob das Requiem fertig ist. Mozart verneint. Er hat keine Lust auf Arbeit und geht spät in der Nacht an ein Fest. Als er am Morgen zurückkommt, findet er seine Wohnung leer vor: Konstanze und ihr kleiner Sohn haben ihn verlassen.

Beim Dirigieren der "Zauberflöte" bricht Amadeus zusammen. Salieri bringt ihn nach Hause und fordert den Schwerkranken auf, am Requiem weiterzukomponieren. Mozart diktiert Salieri die Noten.

Im Computerraum

Folgende Beispiele beziehen sich auf die Arbeit mit den Programmen "Matchmaster", "Gapmaster" und "Storyboard".

a) Matchmaster

Dieses Programm ermöglicht Zuordnungen. Die Zuordnungen können

- a) durch verschieben zweier vertikaler Reihen,
- b) als Memoryspiel, oder
- c) als Schnappspiel gegen einen Mitspieler oder den Computer vorgenommen werden.

Nach der Filmsequenz "Mozart und Salieri" gruppieren die Schüler mit "Matchmaster" folgende Adjektive zu Antonym-Paaren: *traurig, bekannt, ehrlich, vulgär, locker, jung, fleissig, frech, schön, genial, fröhlich, unbekannt, falsch, kultiviert, verkrampt, alt, faul, artig, hässlich, normal*.

Vorgabe für die Schüler war, nach Reihenzuordnung und Memory, den Computer im Schnappspiel bei mittlerer Geschwindigkeit zu schlagen.

b) Gapmaster

Mit Gapmaster können Lückentexte mit Hilfestellungen und mehreren Lösungsmöglichkeiten kreiert werden. Nach der Filmsequenz "Katharina und Konstanze" war folgender Lückentext zu bewältigen:

Salieri () Fräulein Katharina (), aber Mozart () sie (). Doch Mozart () nicht Katharina, sondern Konstanze Weber (). Katharina () in einer Oper (), die Mozart () hatte. Diese Oper war revolutionär: ganz neue Musik. Der Kaiser und das Publikum waren begeistert. Aber der Kaiser () etwas (): Diese Oper hat zu viele Noten. Mozart war mit dieser Kritik nicht einverstanden.

Im Publikum war auch Frau Weber, die Mutter von Konstanze. Mozart () seine Verlobte und deren Mutter dem Kaiser (). Der Kaiser () Mozart (): "Wann ist die Hochzeit?" Katharina () diese Frage (). Sie war wütend und () Amadeus die Rosen ins Gesicht (). Salieri () das (). Jetzt war es klar: Katharina war die Geliebte von Mozart. Von da an () Salieri Mozart ().

Unter "help" war zu lesen: lieben, haben, heiraten, singen*, schreiben*, kritisieren, vorstellen°, fragen, hören, werfen*, sehen*, hassen.

(* = starke Verben, Partizip im Wörterbuch suchen, ° = Partizip mit -ge- in Wortmitte)

c) Storyboard

Mit Storyboard können Geschichten Wort für Wort rekonstruiert werden. Der Benutzer sieht ein Textbild aus dicken Punkten vor sich, in dem die Punkte für Buchstaben stehen. Nun gibt er ein Wort ein, von dem er vermutet, dass es im Text vorkommt. Ist dies der Fall ist, erscheint das Wort an den entsprechenden Stellen im Textbild.

Nach der letzten Filmsequenz (Mozarts Tod) hiess es für die Schüler, am Computer ohne Hilfsmittel kurze Zusammenfassungen zu schreiben. In der nächsten Lektion wurden diese verbessert, die fehlerfreien Texte in Storyboard-Author eingetippt und gespeichert. Anschliessend tauschten die Schüler die Disketten aus und rekonstruierten die Texte der Mitschüler. Das war eine Arbeit, die allen zusagte wie aus folgenden Textbeispielen ersichtlich:

Mozart von Zifka

Mozart war ein Komponist. Salieri hat Mozart gehasst, weil Amadeus bekannt war und weil Katharina Mozart geliebt hat. Aber Mozart hat Konstanze geheiratet. Als der Vater von Mozart gestorben ist, hat Amadeus eine Oper geschrieben: Don Giovanni. Don Giovanni hat den Vater von Anna getötet und dann über den toten Commendatore gespottet. Salieri wollte Mozart töten.

Mozart, Salieri, Katharina und der Kaiser

Mozart ist ein Komponist. Er ist bekannt und seine Musik ist sehr schön. Mozart liebt Konstanze. Salieri hasst Mozart, weil Mozart genial ist. Katharina hat in einer Oper von Mozart gesungen. Der Kaiser hat mit Katharina gesprochen. Der Vater von Mozart ist gestorben. Don Giovanni hat den Commendatore getötet.

Mozart und Salieri by Jessica

Mozart war ein sehr guter Komponist. Er hat Konstanze geheiratet, und sie haben ein Kind gehabt. Salieri und Mozart waren Rivalen, weil Mozart die Freundin von Salieri gehabt hat. Mozart spottet über Salieri, weil Salieri kein genialer Komponist ist. In der Oper "Don Giovanni" ist Leoporello der Diener von Don Giovanni.

Mozarts Tod

Konstanze kehrt zurück und sieht Salieri in der Wohnung. Sie will, dass Salieri die Wohnung verlässt. Mozart kann das Requiem nicht fertig schreiben, die letzten Kräfte verlassen ihn. Er stirbt und wird auf dem Armenfriedhof in eine Mulde geworfen. In der letzten Szene sagt Salieri dem Beichtvater: "Mozart war ein Genie, ich aber immer mittelmässig."



Kurze Zusammenfassungen von 150-200 Worten bereiteten inhaltlich auf die Filmsequenzen vor und führten neues Vokabular sowie einzelne Sätze ein, die im Film vertont sind. Als Beispiel wird der Text zur ersten Sequenz abgedruckt (Bild 1). Nach dem Betrachten der Filmsequenzen wurde das Sprachmaterial entweder mit Arbeitsblättern oder mit den WIDA-Programmen vertieft. Zur

Illustration beider Arbeitsformen werden Beispiele vorgestellt (Bilder 2 und 3). Als besonders motivierend erwies sich die Arbeit mit den WIDA-Programmen, da diese eine unmittelbare Selbstkontrolle ermöglichen. Der Schüler kann sein "score" kontrollieren, bei Schwierigkeiten die Optionen "help",

"hint", "letter" oder "answers" konsultieren und nach getaner Arbeit mit "review" die Lösungen nochmals durchgehen. Die Handhabung dieser Programme ist einfach, ein einmaliges gemeinsames Vorgehen über ein Computer-Projection-Panel für alle drei Programme genügt, damit die Schüler selbständig arbeiten können.

Wie waren Mozart und Salieri?
Schlage diese Adjektive im Wörterbuch nach:

- traurig: _____
- fröhlich: _____
- bekannt: _____
- unbekannt: _____
- ehrlich: _____
- falsch: _____
- vulgär: _____
- verkrampft: _____
- locker: _____
- genial: _____
- jung: _____
- faul: _____
- fleissig: _____
- kultiviert: _____
- frech: _____
- anständig: _____

Welche Adjektive passen zu Salieri, welche zu Mozart?
 Antonio Salieri war: _____

Wolfgang Amadeus Mozart war: _____

¹ Die WIDA-Programme werden von der WIDA Software Ltd, 2 Nicholas Gardens, London W55HY

Rainer Nigg
 ist Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an der Scuola Media in Locarno.

Bild 3

Claude Gauthier
Thomas Lehmann

Je lis et je crée des images*

Esiste una grammatica dell'immagine, così come esiste una grammatica del testo scritto o della frase. E' pertanto utile una buona conoscenza delle regole che definiscono il funzionamento del testo iconico.

Claude Gauthier e Thomas Lehmann hanno trattato in particolare di queste regole durante un corso di aggiornamento per docenti delle medie superiori svoltosi a Bellinzona. Sulla scorta di esempi concreti, il corso ha permesso di individuare stereotipi culturali, formali, strutturali e modelli così come tipologie a volte sorprendenti (trasmissioni televisive a carattere informativo che riproducono la struttura della drammaturgia classica, o che presentano le caratteristiche redazionali dell'articolo di giornale), evidenziando alcune specificità della scrittura iconica come il movimento della videocamera, le sequenze, i vari piani delle immagini. Nella prospettiva del lavoro con gli allievi, si è rilevata l'opportunità di non restare nell'ambito analitico, ma di passare alla dimensione concreta, procedendo con gli allievi alla fabbricazione vera e propria di testi iconici (dal sapere e dal saper fare al "far fare"). Un simile progetto didattico richiede agli insegnanti una rigorosa programmazione: da qui l'importanza di una formazione alla produzione di immagini e all'uso della videocamera. (Red.)

* Propos recueillis par Paolo Baiano et Mireille Venturilli

C'est là le titre, quelque peu intrigant, que Claude Gauthier et Thomas Lehmann de l'Université de Bâle ont proposé aux enseignants de FLE du secondaire supérieur du canton du Tessin, à l'occasion d'un *corso di aggiornamento* qui a eu lieu à Bellinzona les 3 et 4 mars 1997.

Au cours de ces journées les aspects liés à la lecture de l'image ou du texte iconique ont été passés en revue. On a commencé par reconnaître l'image comme un *objet* que l'on peut analyser (avec ses grilles d'analyse) à travers des exemples sur les BD et sur les relations entre illustrations et textes-titres d'articles de journaux. On a ensuite découvert les règles qui permettent de décrypter ces relations. Les stéréotypes culturels ont ensuite été présentés, avec la distinction entre auto-stéréotypes et hétéro-stéréotypes (qui permet déjà une analyse riche et intéressante en classe de langue), pour approcher les images télévisuelles (codées et codifiées afin d'être immédiatement appréhendées lors du *zapping*). Ce parcours a enfin permis de déboucher sur les difficultés de "lecture" et de compréhension du téléjournal.

Après cette préparation à la théorie, et l'apprentissage de règles pour la lecture et l'analyse du texte iconique, il fut demandé aux stagiaires, divisés en 2 groupes, de fabriquer d'une manière détaillée un scénario, afin de produire un document vidéo de quelques minutes. Connaître les règles n'étant pas suffisant pour savoir "écrire", il fallait bien évidemment passer de la théorie à la pratique. Deux projets ont ainsi été réalisés: un reportage intitulé *SSATisfaction*¹ et une fiction (jeu de sens sur le sujet): *Gros plan sur l'icône*.

Babylonia a saisi l'occasion de ce séminaire pour poser à MM. Gauthier

et Lehmann quelques questions au sujet de l'**exploitation des documents vidéo**.

Babylonia: *Pourquoi un cours sur l'icône?*

Claude Gauthier: Il s'agissait de relever un défi qui avait été lancé il y a quelques années; lors d'un débat avec des étudiants sur la création des images et la confection des émissions, des responsables de la TSR avaient affirmé que, compte tenu de la situation actuelle (les gens sont confrontés chaque jour à une masse énorme d'images), c'était le rôle de l'école et des enseignants d'apprendre aux jeunes non seulement à lire les textes écrits, mais aussi les images. Les élèves pourraient alors se rendre compte qu'on apprend à décrypter des images tout comme l'on apprend à décrypter un texte et qu'il n'y a pas plus de manipulation de texte iconique que de texte écrit. L'étudiant accepte qu'il y a une argumentation chez Voltaire comme il y a une "argumentation" dans les informations, ce qui lui permet de comprendre que le journaliste est autre chose qu'un "désinformateur machiavélique" qui travaille pour une caste.

B: *Comment parlent, que disent les images?*

C.G.: Il existe une grammaire iconique, tout comme il existe une grammaire de la phrase ou du texte. Tous les enseignants connaissent la grammaire de la phrase, mais des difficultés se présentent souvent face à la grammaire textuelle et l'on est pratiquement dépourvu quand on est confronté au texte iconique. Or, il existe

¹ SSAT = Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo

également des règles spécifiques pour l'iconique aussi.

B: *Comment exploiter alors didactiquement un document vidéo authentique?*

C.G.: L'expérience nous montre que les enseignants qui s'attaquent aux images utilisent dans les classes surtout le téléjournal, qui est le document vidéo le moins indiqué, pour un apprenant de FLE, puisqu'il s'agit d'un genre hypercodé qui répond à une structure rigide et sophistiquée (succession d'images, relations texte-images) travaillant sur le rapport fiction-fait, mais lu comme factuel. Pour initier les étudiants à la lecture iconique, il faut prendre les genres qu'ils regardent beaucoup, qui sont des genres moins codés: par exemple les feuilletons et les séries policières. Il est alors intéressant de travailler sur les stéréotypes culturels et formels.

En ce qui concerne certaines émissions hebdomadaires d'information, comme "Temps présent", on se rend compte qu'elles sont construites sur le modèle de la dramaturgie classique. On y trouve cinq actes, de l'exposition au dénouement en passant par la péripétie. On y trouve en outre toute la typologie de l'article de journal, avec titres, sous-titres, chapeaux (ce que fait la présentatrice). Il y a donc deux genres, repris et englobés dans le troisième, toute l'écriture iconique: plans, points de vue, angles, séquences, mouvements de caméra, etc..

Donc, dans la démarche de l'exploitation d'un document vidéo authentique, il faut faire ces trois pas correspondant aux trois niveaux de la réalisation.

Un tel séminaire sur l'iconique vise à faire acquérir des *connaissances* au niveau des stéréotypes formels, culturels et structurels, des *savoir-faire* au niveau de la lecture de l'image, ceci débouchant tout nécessairement sur un *faire-faire* au niveau technique de l'écriture d'images. De plus, comme l'activité se déroule à l'intérieur d'un

groupe et qu'il y a négociation, cela suppose aussi un *savoir-être*. Tous ces aspects seront à considérer et à "récupérer" lors d'un travail avec les étudiants.

Babylonia: *Et pour le réalisateur, qu'est-ce que le "texte iconique"?*

Thomas Lehmann: Si on admet qu'il y a d'autres choses que la littérature dans l'enseignement et si, en se tournant vers l'image, on parle de *detexte*, cela suppose qu'on aborde le film aussi très littéralement, bien qu'il n'y ait pas, comme dans les langues, une même structure qui serait plaquée sur l'image. L'iconique demande une toute autre approche. On ne peut donc pas vraiment parler de *lecture d'un film*, mais parler de *textes* peut sembler assez clair, et cela passe bien dans l'enseignement. Mais il faut savoir qu'on utilise là la notion de "texte" pour quelque chose qui n'en est pas.

B: *Pourquoi alors un exercice de création d'images après une demi-journée de théorie seulement?*

Th. L.: Ce qui est fondamental, quand on aborde l'iconique dans les classes, c'est de passer rapidement du *savoir-faire* au *faire-faire*.

L'acquisition d'une *grammaire pour l'iconique* permet d'analyser les médias d'une perspective "extérieure", tout en gardant une certaine distance par rapport à l'objet "image". On remarquera que la TV vise à la création d'un effet, qu'elle ne dévoile jamais les choses comme elles sont, mais qu'elle met en spectacle des systèmes, des rapports, des stéréotypes culturels. Quand, par contre, on entre dans le processus de la *production* d'images, on développe d'autres *facultés d'expression*, on se rend compte qu'il existe aussi un autre point de vue qui permet d'atteindre le même objectif, en suivant une démarche non pas analytique, mais plutôt synthétique. Il y a deux chemins: celui que

privilégie l'enseignement classique, l'autre que l'on a emprunté en se soumettant à cet exercice, justement.

B: *Quelles connaissances et quelles capacités techniques faut-il posséder pour réaliser un document iconique?*

Th. L.: L'approche ne peut pas être spontanée; avant de brancher une caméra vidéo il faut une structure: synthétiser le projet (donc le cerner de manière très précise, être en mesure de l'exposer en une seule phrase!) cibler le public (bien définir à qui notre "message" s'adresse). De plus, il faut prendre conscience de l'angle sous lequel on veut faire passer les images (combinaison entre l'histoire et le public cible), définir les plans (qui doivent correspondre à l'importance de ce qu'on montre et diriger l'attention du public). Et ceci pour chaque séquence du scénario.

B: *Et dans le cas concret de la réalisation d'aujourd'hui?*

Th. L.: On a travaillé essentiellement sur trois points: la *construction d'un scénario* dans sa progression temps-espace; le *développement de la visualisation* (savoir ce qu'on veut obtenir par la caméra, il s'agit d'un exercice qui n'est pas immédiat et demande de l'entraînement), et la *capacité de réduction*, démarche de synthèse pour choisir les plans les plus significatifs.

B: *Quels conseils pourriez-vous donner aux enseignants qui voudraient réaliser une production vidéo avec leurs élèves?*

Th. L.: Avant le tournage, le mot-clé, c'est la *négociation*: l'attribution rigoureuse des tâches est fondamentale. Il faut savoir qui sera le caméraman, l'acteur, le responsable des lumières, etc. La préparation du scénario demande des discussions et une négociation tout autant que l'écriture des répliques.

Au moment du tournage, l'important, c'est la *focalisation*: tout le monde

doit être concentré sur ce qu'on fait. Il est nécessaire d'être rigoureux (le temps est déterminant, aspect fort intéressant en pédagogie), de bien respecter les limites, d'avoir une approche précise, et il ne faut pas oublier qu'il s'agit là aussi d'un exercice de communication.

En conclusion nous dirons que pour les stagiaires l'exercice était probant même si, pour la plupart, la nouveauté de ce langage - pour lequel ils manquent de connaissances et de maîtrise - ne permet pas d'oser se lancer dans la production en classe. Les animateurs ont répondu à ce genre d'objec-

tions en spécifiant qu'une production vidéo de classe ne se doit pas d'être parfaite, qu'elle n'est pas "à montrer" à l'extérieur mais qu'elle sert surtout à montrer aux participants le chemin parcouru. Ce type de travail entre bien dans les cours de L2 facultatifs ou en situation de projet. Et si une autre objection, comme celle du temps à disposition, du "programme" à respecter, se manifestait, la réponse est évidente: tout travail en L2 permet de reprendre et d'étendre les points grammaticaux prévus; avec la vidéo on entre plus avant dans le culturel (lecture iconique) et dans le communica-

tif grâce à toutes les négociations, à la préparation et à la réalisation dans l'auto-production.

Ce séminaire, *Je lis et je crée des images* a certainement permis aux enseignants de découvrir des aspects cachés de la vidéo, de prendre conscience que le travail "habituel" en classe de langue sur les documents vidéo authentiques est trop sommaire, et que, pour tirer réellement parti de cette source, il faut avoir participé à la réalisation d'un tel produit, ne serait-ce que sous forme d'essai (sans phase de montage) comme ce fut le cas à Bellinzona.



I Camuni: Statua-menhir di Bagnolo di Malegno.

Claude Gauthier

Professeur au *Romanisches Seminar* de l'Université de Bâle.

Thomas Lehmann

Lecteur et spécialiste de l'éducation aux médias à l'Université de Bâle.

Robert Galisson
Paris

Vers l'autodictionnaire d'apprentissage

Une dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture

*Wie und wo lernen
Zweitspracherwerbende jene
Wendungen zu verstehen und
selber einzusetzen, die auf
Markennamen und Werbeslogans
anspielen, jene "Spot-Bruchstück-
ke" mitten im Satz, die in der
Umgangssprache häufig
vorkommen? - Immer? ...Nicht
immer, aber immer öfter! -
Das hier modellhaft skizzierte
Wörterbuch will aufzeigen,
dass ein Lexikon der
"Markennamen" vielfältig
verwendet werden kann.
Nicht nur die Objekte (resp.
deren einzelne Namen) sondern
auch die Subjekte (als
Ratsuchende) sind von Bedeutung.
Indem nämlich die Markennamen
in ihrem Kontext erläutert
werden, kann die Sprachlernende
die dahintersteckende Bedeutung
entschlüsseln und so selber
beginnen damit zu spielen.
Es ist also nicht nur ein "Pann-
hilfe-Lexikon, das Robert Galisson
vorstellt, sondern auch ein
"Lern-Lexikon." (Red.)*

A partir d'un montage d'extraits, l'objectif est de présenter le *Dictionnaire de noms de marques courants* ("à l'usage de publics étrangers désireux d'accéder à une forme médiatique de **lexiculture** ordinaire")¹, afin de mettre en évidence:

1. la plasticité didactique de cet outil spécialement conçu pour une appropriation active et personnalisée de l'objet d'étude ("Une dictionnaire à géométrie variable");
2. la singularité (en même temps que la diversité) des lieux de dépôt et d'exploitation de la culture dans la langue, par le choix l'un de ces lieux comme exemple (cf. "la lexiculture... dans les noms de marques")².

1. Genèse de l'idée et de l'outil 1.1. Présentation de la recherche Origine du projet

L'idée de cette recherche m'est venue au cours d'une promenade en montagne, avec ma famille et un ami polonais, professeur de français dans son pays depuis plus de vingt ans. Sur un chemin étroit, longeant un pré où des bovins s'étaient arrêtés de paître pour regarder les passants, nous croisions un groupe de marcheurs lourdement équipés, quand l'un d'eux lança à la cantonade: "**Deux Vache qui rit, un coup de Badoit et ça repart!**". Cette bribe de conversation, attrapée au vol, en pareille situation, fit pouffer de rire mes enfants, mais remplit de confusion ce cher et chevronné collègue, qui n'en saisit pas le sens (*Vache qui rit*, en particulier, avec les bovins en toile de fond, brouillait ses repères). Le dialogue qui suivit, sur les problè-

mes que rencontre un professeur étranger de français, au contact des "mots de la tribu" non répertoriés dans les dictionnaires, me persuada de l'utilité d'entreprendre une recherche pour aider les enseignants démunis à surmonter ce genre de handicap. On comprend, en effet, qu'un spécialiste de langue-culture supporte mal de perdre la face, aussi bien devant des natifs que devant ses élèves. Surtout à un moment où les connaissances culturelles sont valorisées par rapport aux connaissances grammaticales classiques, au sein même de l'institution scolaire.

Nature du problème

Si les professeurs étrangers de FLE disposent, en principe, de moyens pour entretenir leur compétence globale de la langue-culture qu'ils enseignent, ils en manquent, c'est manifeste, pour suivre l'inflation des noms de marques³.

Mais quelle importance, me direz-vous, que les professeurs de FLE ne possèdent pas ces connaissances, puisque personne n'enseigne les noms de marques à l'école et surtout pas à des étrangers? C'est vrai actuellement, mais ce n'est pas une raison suffisante pour faire l'impasse sur ce type de connaissance. En tant que professionnels, les enseignants de langue-culture se doivent d'être informés de tout ce qui relève de leur domaine. Par ailleurs, si les noms de marques envahissent les médias (publicité oblige, dans un pays où la loi du marché pilote l'économie!), ils envahissent du même coup les matériaux sociaux, de plus en plus répandus dans les classes de langue. De sorte que, bon gré mal gré, les enseignants doivent

être en mesure de donner un sens aux noms de sociétés, de produits et de services qu'ils rencontrent dans ces "documents" (dits "authentiques"), même s'ils ne demandent pas à leurs élèves de les retenir. Enfin, et c'est essentiel, comme représentants patentés de la langue-culture française, ils ne sauraient ignorer que cette prolifération des noms de marques



n'est pas un épiphénomène quelconque, mais un fait culturel de première importance, révélateur du fonctionnement de notre société. Lorsqu'ils arrivent pour la première fois en France, les professeurs de FLE originaires de pays très différents (comme la Chine, ou l'Afrique Noire,...) sont d'ordinaire surpris par l'abondance des noms de marques, en particulier des noms qui désignent des banques, des compagnies d'assurances, des organismes de loisirs, des produits de luxe, etc. Pour eux, qui pensent la vie autrement, qui ne fondent pas leur conduite sur la consommation, l'argent et le profit, ce foisonnement d'étiquettes collées sur les produits et les services comme autant de pancartes "Chasse gardée", a quelque chose d'incongru. A coup sûr, nous sommes là en présence d'un "phénomène culturel", dans la mesure où ce qui compose l'ordinaire trivial des français est perçu par les étrangers (certains d'entre eux au moins) comme une particularité insolite, aussi bien en ce qui concerne sa compréhension pro-

fonde que les comportements qu'il induit.

Globalement, le "fait de culture" en question relève du "culturel" (la culture expérientielle) et non du "cultivé" (la culture institutionnelle). L'accès à cette culture par l'extérieur (sans imprégnation directe dans le milieu) pose un problème d'autant plus délicat à résoudre que, contrairement à la culture institutionnelle (objet d'une réflexion suivie), qui est décrite, enseignée et apprise à l'école, la culture expérientielle n'est ni décrite, ni enseignée à l'école, elle est acquise au dehors, dans l'interaction sociale, par l'ensemble des natifs.

La résolution de ces problèmes marquerait une avancée sensible dans la formation des enseignants de FLE, elle les aiderait à prendre conscience de la subtile imbrication (la consubstantialité) de la langue et de la culture, et à parvenir au niveau de compétence attendu de spécialistes responsables et autonomes.

Choix des hypothèses

Pour traiter de **lexiculture** (la culture en dépôt dans les noms de marques en l'occurrence) et donner à voir l'image la plus juste du phénomène dans sa globalité, je formule l'hypothèse que le dictionnaire est l'outil intermédiaire approprié. J'aurais pu choisir le recueil de documents authentiques criblés de noms de marques en situation d'énonciation. Je ne l'ai pas fait, parce que j'aurais craint d'inciter ainsi les enseignants à utiliser de tels documents en l'état et à ne pas prendre les responsabilités méthodologiques qui leur incombent.

J'ai pensé également que le dictionnaire, en tant que corpus constitué dans les règles (donc plus représentatif de la réalité que le recueil -sous le même volume, il contient davantage de noms de marques-), manipulable et interrogeable à volonté, était plus apte à nourrir la réflexion, à restituer le phénomène en vraie grandeur, que le

recueil de documents authentiques, naturellement limité à une approche plus fragmentaire de la réalité.

Sans doute m'objectera-t-on qu'un dictionnaire de noms de sociétés, de produits et de services sera vite périmé. J'en conviens sans peine. Le fait qu'ils soient liés aux fluctuations du marché, à la concurrence sévère que se livrent les firmes, rend les noms de marques très instables. Mais le recueil de documents authentiques ne les aurait pas guéris de cette instabilité chronique. Par contre, choisir les noms de marques courants atténue la précarité de l'outil: les plus courants (ceux dont la présence est fréquemment attestée dans les discours ordinaires -cf. *Vache qui rit* et *Badoit*, par exemple-) sont aussi les plus stables. D'ailleurs, on aura compris que mon propos n'est pas de tenir à jour un répertoire de noms de marques, mais de faire prendre conscience aux enseignants de la malléabilité de la langue et de sa porosité à toutes les formes de culture, et ce au travers d'un "phénomène" très circonscrit.

Profil de l'outil

Compte tenu de la non-conventionnalité du secteur d'investigation et de son exigüité (très relative), l'outil idoine ne peut qu'appartenir à la catégorie des **dictionnaires interstitiels**, dont l'objet est de combler un vide (un interstice!) laissé par les dictionnaires existants. Leur principale caractéristique est de ne pas empiéter sur le terrain des autres, de ne pas faire double emploi. Par rapport aux dictionnaires de langue classiques, qui ont un vaste pouvoir couvrant, ce ne sont que des outils d'appoint, mais originaux dans leurs conceptions, leurs objectifs et surtout leurs contenus. Celui qui nous occupe livre aux enseignants de langue-culture des matériaux extraits d'un secteur complètement à l'écart des voies traditionnelles de prospection lexicographique. Par ailleurs, comme son objectif n'est

pas de faire apprendre des noms de marques aux étrangers, mais de les sensibiliser à un aspect jusqu'alors occulté du phénomène de lexiculture, et de leur venir en aide pour des besoins ponctuels de décodage, cet ouvrage ne peut être, dans sa facture première au moins, qu'un **dictionnaire de dépannage**.

Le trait distinctif des dictionnaires de dépannage est de fragmenter l'information, afin de permettre un décodage rapide, ponctuel, non suivi de mémorisation, alors que les dictionnaires d'apprentissage se caractérisent (théoriquement!) par leur manière de regrouper, d'organiser et de structurer l'information, en vue de faciliter son appréhension globale et sa rétention⁴.

Dans l'*Exploitation lexiculturelle de l'outil* (§2), nous verrons qu'une **lecture orientée** devrait permettre un croisement/remembrement des informations éparpillées, et conférer à ce mini-dictionnaire une dimension dépassant de beaucoup celle que lui assigne la consultation lexicographique habituelle.

Enfin, cet ouvrage, qui relève à la fois des dictionnaires interstitiels et des dictionnaires de dépannage, s'inscrit dans la série (ouverte) des **dictionnaires de lexiculture**, qui comprend:

- un dictionnaire de mots à charge culturelle partagée;
- un dictionnaire de palimpsestes de la langue écrite ordinaire;
- et un dictionnaire de domaines d'expérience et de cadres de référence communs, tous en chantier actuellement⁵.

1.2. Élaboration du dictionnaire

Démarche de sélection des vedettes

Comme il n'était pas envisageable de convertir en nomenclature de dictionnaire des listes de noms de marques:

- enregistrées par l'INPI;
- ou glanées au hasard (l'exhaustif absolu et le lacunaire

aléatoire n'étant pas de nature à satisfaire la demande du public visé), la mise en place d'un appareil ad hoc d'investigation/sélection, apparut tout de suite comme nécessaire.

Mais étant donné que la description de cette procédure un peu complexe (qui commence par une démarche alternativement onomasiologique et sémasiologique, pour s'achever par la mise en oeuvre de tests d'identification, d'estimation et de disponibilité) serait longue et de peu d'intérêt ici, je ferai l'impasse sur le procès, pour ne retenir que le produit, c'est-à-dire la nomenclature, ordonnée alphabétiquement d'abord.

Au total, l'inventaire des noms de marques choisis pour leur notoriété et leur pérennité, donc supposés connus du plus grand nombre de locuteurs natifs s'élève à 1000 unités environ. Ce qui est peu au regard du nombre de marques déposées (plus d'un million), mais suffisant me semble-t-il, pour satisfaire à l'usage prévu.

Mode d'organisation des articles

Après être passé très vite sur la macrostructure du dictionnaire, je m'attarderai davantage sur ce qui, dans sa microstructure, touche, d'une manière ou d'une autre, à la lexiculture. L'article, qui regroupe les informations relatives à chacune des marques choisies, s'articule autour des catégories suivantes:

- la définition;
- la glose (culturelle);
- l'usage (textes publicitaires);
- la prononciation.

a. La définition

Dans ce dictionnaire encyclopédique, qui donne des informations sur le monde (non sur la langue) et qui traite essentiellement des noms propres, la vedette est plutôt évoquée que définie. En effet, il s'agit moins de construire une définition, comme l'entendent les lexicographes (c'est-à-dire

de déterminer, par une formule aussi précise que possible, l'ensemble des traits sémantiques appartenant à un signe), que de choisir certains caractères de la société ou du produit, susceptibles de la(le) positionner dans l'univers des sociétés ou des produits auquel(les) elle(il) appartient.

Mais si la définition classique par "genre prochain et différences spécifiques" n'a pas servi de paradigme, elle a inspiré le choix des descripteurs appropriés à ce type de vedette.

Ont été retenus:

- pour les produits, l'étiquette "appellation commerciale" (préférée à "dénomination commerciale", qu'utilise l'INPI); elle tient lieu de "genre prochain" et s'accompagne de précisions concernant la nature du produit (cf. les différences spécifiques"); ex.: *Azzaro* = /appellation commerciale/ de parfums et eaux de toilette/;
- pour les sociétés, l'étiquette "nom de société", suivie de précisions concernant la spécialité; ex.: *Rhone-Poulenc* = /nom d'une société/ de produits chimiques/. Les services et la distribution entrent évidemment dans cette catégorie; ex.: *Trois Suisses* = /nom d'une société/ de vente par correspondance/.

Lorsque le produit et la société qui le fabrique (ou le distribue) se réclament de la même marque, les deux étiquettes apparaissent dans l'article, à deux adresses différentes; ex.: *Le Bourget* = /nom d'une société/... et /appellation commerciale/... de lingerie féminine (bas, collants,...)/.

b. La glose

Comme la vocation de l'outil est prioritairement **lexiculturelle**, la "définition" des vedettes est suivie, quand il y a lieu, d'une glose historico-culturelle, susceptible de transformer telle ou telle marque, banale a priori, en **indicateur culturel** de premier ordre, pour qui veut se donner la peine d'aller voir au-delà des apparences et des

évidences. Par ex., avec *Banania*, c'est la représentation du colonialisme primaire des français d'entre les deux guerres qui est convoquée. Avec *La vache qui rit*, est racontée la réussite prodigieuse d'une marque, créée fortuitement⁶, liée aussi à l'aventure coloniale (le fromage fondu et goûteux qu'elle désigne a d'abord été vendu sous boîte métallique, ce qui le rendait conservable et exportable), qui va enflammer l'imaginaire des fabricants de fromage et bouleverser durablement le paysage des autres marques, dans ce secteur, ô combien sensible, de l'alimentaire français. En effet, très vite après son dépôt (1921) et son succès, *La vache qui rit* (... et qui est rouge, comme chacun sait) suscite tant d'envieux que Léon Bel va devoir poursuivre les contrefacteurs de tous poils, qui rêvent de s'approprier le veau d'or (*La vache sérieuse*, de Grojean, c'est dix ans de procès; il y aura aussi *La vache bleue*, *La vache verte*, *La vache qui lit*, *Le veau qui pleure*,... jamais ruminant n'aura été tant sollicité... et décliné; la profession est en délire, elle croit au mira-



cle). Aux Éditions Hoëbeke, dans un ouvrage au titre symbolique, "La chevauchée de *La vache qui rit*" (cf. en sous-énoncé, "La chevauchée des Walkyries", l'opéra de Richard Wagner!), Guillaume Villemot et Richard Vidal racontent l'incroyable ruée vers l'or de ceux qui ont cru aux vertus du bovidé magique et qui ont payé leurs illusions au prix fort. Avec *Kit et Kat*, *Ronron*,... c'est un fait de société considérable - la passion des français, toutes classes confondues, pour les chats et les chiens qui fournit l'occasion d'une glose circonstanciée, ou d'une remarque amusée.

Les produits alimentaires allégés en graisse animale sont également prétextes à commentaires ou allusions:

- sur les fantasmes des hexagonaux concernant la santé (gare aux lipides);
- sur le culte qu'ils vouent (depuis peu) à leur corps et qui s'accommode mal de leur inclination pour la bonne chère et le vin...

Des notes de bas de page viennent appuyer ces développements généraux. Peu orthodoxes dans un dictionnaire, elles servent ici un public trop distant de la (mouvante) réalité française pour être en mesure de saisir telle allusion très liée à l'actualité du moment, ou même de connaître telle coutume trop discrète pour être perçue de l'extérieur.

c. L'usage

En dehors de la vedette (et des adresses éventuelles indiquant les deux acceptions d'une marque qui désigne à la fois le nom de la société et du produit qu'elle fabrique ou distribue), beaucoup d'articles offrent une ou plusieurs entrée(s) supplémentaires, lesquelles introduisent à un usage très caractéristique des marques, à savoir les textes publicitaires, considérés ici comme équivalents des citations d'auteurs dans les dictionnaires de langue.

Les textes en question doivent trouver place dans l'outil:

- d'abord parce qu'ils forment un tout avec la marque (ils sont aussi déposés, donc protégés), et qu'il n'y a pas de raison de les en dissocier;
- ensuite et surtout parce qu'ils échappent fréquemment à leur fonction promotionnelle, pour jouer un rôle intéressant dans le discours ordinaire.

Dès lors qu'ils sont inscrits dans la mémoire collective (comme les proverbes, les dictons, les expressions figées, les phrases historiques, les séquences de fables, les intitulés de films, de romans, de pièces de théâtre, etc.), ils deviennent des sous-énoncés dis-

ponibles pour la production de ce que j'appelle des palimpsestes verbaux. C'est-à-dire des machines à fabriquer (par transgression) des titres de presse en séries, des phrases drôles, des inserts de connivence... et même des contrepèteries (cf. le tonitruant "Mamie écrase les prouts" de Coluche (?), construit sur "Mammouth écrase les prix").

Parmi ces textes, le slogan est le plus répandu, sans doute parce que le mieux adapté au genre "flash" publicitaire. De ses origines (c'était initialement un cri de guerre), il a gardé la brièveté. Sa force (de frappe) est donc la concision, qui autorise la répétition, le martèlement. Précisément parce qu'il dispose de peu de temps pour agir, il vise à s'inscrire dans la durée, à s'installer dans les mémoires, à trotter dans les têtes comme un leitmotiv. Et il y parvient le plus souvent. Qui, dans sa génération, n'a pas retenu "Y'a bon *Banania*", ou "Dubo... Dubon... *Dubonnet*", ou "*Dop Dop Dop, Dop Dop Dop*, tout le monde adopte *Dop*", ou "*Wonder* ne s'use que si l'on s'en sert", ou "Il n'y a que *Maille* qui m'aïlle", "C'est *Shell* que j'aime", "*Omo* est là et la saleté s'en va", "Clic, Clac, merci *Kodak*", "*Esso*, un tigre dans votre moteur", etc.

À côté du slogan, un autre type de texte introduit et présente la marque en utilisant d'autres moyens:

- la description ("*Woolite* lave sans feutrer, sans rétrécir, sans ternir les couleurs");
- la narration ("Je toussais à fendre l'âme, elle m'a offert une *Valda*");
- le palimpseste verbal ("*Rallye*: Pour le meilleur et pour le prix");
- le jeu de mots ("*Decapfour*: Ne restez pas en froid avec votre four"), etc.

Mais s'agit-il vraiment d'un autre type de texte (texte d'appel, texte support), ou est-ce le slogan qui a évolué avec le temps? Difficile à dire: la frontière entre les deux est ténue. Une chose est sûre, tant que la publicité exclura les développements bavards,

le slogan a de beaux jours devant lui. C'est pourquoi la plupart des textes qui figurent dans le dictionnaire sont des slogans.

d. La prononciation

Comme le public visé est naturellement sensible à une prononciation correcte, certaines marques sont suivies d'une transcription phonétique, qui lève l'incertitude éventuelle de leur prononciation.

2. Exploitation lexiculturelle de l'outil

Étant donné que le *Dictionnaire de noms de marques courants* (DNMC) se présente comme un **dictionnaire de lexiculture ordinaire**, c'est-à-dire un moyen d'accès à la culture déposée dans les noms de marques, il paraît légitime d'en proposer un **mode d'emploi**. Plus précisément de suggérer des types de lecture susceptibles de venir en aide aux utilisateurs dépourvus, mis en présence d'un savoir (la lexiculture) et face à un outil (ce genre de dictionnaire), jusqu'alors absents de l'école.

Aussi peu classique qu'il soit, comme tous les dictionnaires alphabétiques, le DNMC est d'abord un **outil de dépannage**. Sa fonction la plus prosaïque est de secourir le consultant désireux de donner un minimum de sens à un nom de marque qu'il rencontre et ne connaît pas. Cette fonction première de **décodage ponctuel** justifie déjà son existence de **dictionnaire interstitiel**. Elle ne constitue pas sa fonction essentielle, qui est de dépasser le contenu premier des noms de marques, pour faire accéder le lecteur à leur contenu second: la culture (la lexiculture) qu'ils véhiculent et qui constitue l'objet d'étude de cette entreprise dictionnaire.

On aura compris que pour agglomérer les parcelles de lexiculture en dépôt dans chaque vedette et reconstituer (fragmentairement) le puzzle de la

culture sous-jacente, il y a lieu de pratiquer le regroupement (ou le remembrement). Regroupement qui implique un changement de méthode de lecture et transforme l'**outil de dépannage** en **outil d'apprentissage**,

c'est-à-dire en moyen de reconstruire un tout à partir d'éléments épars, de passer de la connaissance prête à l'emploi à la connaissance à élaborer. Connaissance qui implique un effort mental de globalisation et mobilise les

Deux articles du DNMC *

André

[ādRe]. *Nom de société* (Groupe **André S.A.**) et *appellation commerciale* de chaussures. Réseau de magasins propres, et petit réseau de magasins en franchise. (Jusqu'au début des années 80, **Chaussures André**, société créée en 1896, fabrique et distribue ses produits: uniquement des chaussures. En 1981, la société acquiert une autre entreprise spécialisée dans la chaussure de sécurité. En 1984, elle entre dans l'habillement. Après avoir absorbé d'autres sociétés, **Chaussures André** devient "**Groupe André S.A.**"). A la fin des années trente, à la radio, un texte d'ancrage, de type ritournelle, rappelle l'ambition de la maison d'être "le chausseur" de toute la famille:

*"Monsieur, Madame, Belle-Maman, Bébé
ont tous de belles chaussures
Monsieur, Madame, Belle-Maman, Bébé
se chaussent toujours chez André"*

et cette ritournelle d'avant-guerre sera fredonnée bien longtemps après.

Le slogan le plus connu, le plu lu, le plus entendu (dans les années d'avant et d'après-guerre) est incontestablement: "**André. Le chausseur sachant chausser**", texte inspiré d'un slogan antérieur (*Chausseurs sachez chausser*, qui n'appartenait pas à la maison **André**) et d'une phrase très connue, prétexte à des exercices ludiques de diction: *un chasseur sachant chasser sait chasser sans son chien*.

Ce slogan, dont la longévité est exemplaire, disparaîtra au début des années 70. A partir de 1973, d'autres textes suivront qui n'auront pas un succès aussi durable

"Les chaussures André sont belles longtemps".

"Vos pieds passent douze heures par jour dans des chaussures. Chaussiez-les bien".

"... A ce prix-là, je prends les deux" (paires).

"Un coût de charme".

"Parti prix pour la famille".

Banania

[bananja]. *Appellation commerciale* de chocolat en poudre - dit "soluble", à l'origine - pour petits déjeuners. Société C.P.C. France.

Le produit est devenu "petit déjeuner instantané" et la marque propose également d'autres préparations pour petits déjeuners (céréales plus chocolat, etc.).

Le premier slogan, dès l'origine, était: "*Ya bon Banania*". Cette phrase en "petit nègre" - langage supposé des Africains (à l'époque coloniale) - était dite par un noir, dessiné sur l'emballage. Visage jovial, grand sourire blanc, yeux naïfs, ce dessin - archétype des représentations de l'Africain tel qu'on se l'imaginait alors en France - par sa dimension quasi caricaturale, n'était pas fait pour promouvoir l'idée d'égalité entre les peuples.

L'évolution politique et idéologique, l'accès à l'indépendance des pays africains, le refus des discriminations ont conduit à ce que le texte et le graphisme soient modifiés en conséquence.

Le texte du slogan (1990) est devenu:

"Pour être en forme, soyons gourmands".

Le graphisme, après avoir été réduit à un sourire (en forme de banane, allusion à la marque et au plaisir) et à des yeux gourmands, est remplacé par un visage de bébé, joufflu, qui se pourlèche.

* Articles rédigés par J.-Cl. André.

facultés cognitives nécessaires à l'apprentissage.

Les tâches proposées dans l'exploitation culturelle de l'outil auront donc pour objectif de montrer comment il est possible de transformer ce dictionnaire de dépannage (ou de réception d'une connaissance), en dictionnaire d'apprentissage (ou de construction d'une autre connaissance), afin d'accéder, par la lexiculture incluse dans les noms de marques, à une forme très partagée de la culture ordinaire des français.

Pour parvenir à ce genre de compréhension dilatée, il convient de lire le DNMC autrement, de lui faire dire ce qu'il cache ou n'explique pas dans sa version dépannage, de préférer la réflexion à la thésaurisation, en empruntant des itinéraires de lecture particuliers (qui seront ici balisés d'abord, progressivement assouplis ensuite). Dans le but de faciliter cette opération, deux index ont été spécialement élaborés:

- l'un, dit **index à définitions réduites**, est un sous-produit du dictionnaire

de dépannage, dont il conserve la macrostructure (choix d'une démarche sémasiologique);

- l'autre, dit **index à regroupements emboîtés**, est un sous-produit du précédent, dont il fait éclater la macrostructure, pour la reconstruire et l'ordonner autrement (choix d'une démarche onomasiologique). L'intérêt d'un index est d'être aisément consultable et d'autoriser une lecture rapide et sélective du texte qu'il couvre, donc de lui être complémentaire.

Pour rendre consultable **l'index (sémasiologique) à définitions réduites**, j'ai resserré en un minimum d'espace, la quintessence des quelque deux cents pages du dictionnaire proprement dit et ne pas faire double emploi avec lui, j'ai sacrifié beaucoup d'informations, sans le limiter toutefois à une simple table alphabétique. C'est pourquoi il est dit "à définitions réduites".

La réduction consiste

- à faire entrer le maximum de **servi-**

ces sous une étiquette standard commune, en neutralisant le plus possible leurs différences (ex.: "Société d'assurances", "Société bancaire", "Société de transports aériens");

- à retenir les **produits** en tant qu'**objets de consommation**, sans distinguer les entreprises qui les fabriquent et celles qui les commercialisent (ex.: "Produits laitiers", "Parfums et cosmétiques", "Lingerie féminine"). Après cet exercice de condensation, chaque vedette occupe en moyenne moins d'une demi ligne.

L'outil obtenu est évidemment beaucoup plus rudimentaire que le dictionnaire lui-même, mais infiniment plus maniable aussi.

En ce qui concerne **l'index (onomasiologique) à regroupements emboîtés**, il esquisse la trame des remembrements souhaitables dans la perspective d'une interprétation/compréhension élargie de la lexiculture en dépôt dans les noms de marques courants. Les génériques choisis comme classificateurs (génériques et sous-génériques communs aux ensembles et sous-ensembles de noms de marques qu'ils appellent et qu'ils coiffent) tirent leur légitimité de ce qu'ils ramènent l'étude à son point de départ, c'est-à-dire aux **classes** de produits et services de l'INPI. Ventilés sous les deux grandes catégories originelles

1. les **produits**;

2. les **services**,

les génériques retrouvent dans cet index une fonction que le classement alphabétique des vedettes avait (utilement... et dommageablement!) gommée.

Dans sa cursivité et sa facilité d'emploi le double index peut donc servir:

- d'introducteur à une **consultation qualitative** du dictionnaire (quand le lecteur ne se trouve pas suffisamment informé, après consultation de l'index à définitions réduites);
- ou d'outil autosuffisant pour une **consultation quantitative** (quand

Un fragment de l'index (sémasiologique) à définitions réduites

- 398 *Gervais* •Laitages
399 *Get 27* •Boisson alcoolisée (menthe)
400 *Gibbs* •Pâte dentifrice
401 *Gibert* •Livres, papeterie, disques
402 *Gil* •Sous-vêtements masculins
403 *Gillette* •Produits pour le rasage (rasoirs, lames)
404 *Gini* •Boisson gazéifiée, aromatisée
405 *Giraudy* •Société d'affichage
406 *Gîtane* •Cigarettes (brunes)
407 *Givenchy* •Haute couture; •Parfums et eaux de toilette
408 *Glassex* •Produit de nettoyage des vitres
409 *Gloria* •Lait (condensé et en poudre)
410 *Go Sport* •Articles et équipements sportifs
411 *Godin* •Appareils de chauffage
412 *Golf* •Modèle d'automobile *Volkswagen*
413 *Goupil* •Matériel informatique (micro-ordinateurs)
414 *Grand-Marnier* •Boisson alcoolisée digestive (liqueur)
415 *Grand-Mère* • Café
416 *Grosfillex* •Menuiserie en PVC
417 *Grundig* •Appareils de reproduction image et son
418 *Guerlain* •Parfums et cosmétiques
419 *Guet-Apens* • Gâteaux fourrés; • Parfum

Deux fragments de l'index (onomasiologique) à regroupements emboîtés

1. Produits

- Alimentation
 - Alimentation liquide
 - Alimentation solide
- Habillement
- Hygiène, Beauté, Santé
- Équipement
 - Équipement domestique
 - Équipement collectif
- Entretien, Bricolage
- Produits de luxe
- Sports, Loisirs

2. Services

1. Produits

- Alimentation
 - Alimentation liquide
 - Boissons alcoolisées
 - Apéritifs
 - Berger*
 - Byrrh*
 - Campari*
 - Casanis*
 - Cinzano*
 - Dubonnet*
 - Get 27*
 - Martini*
 - Pernod*
 - Picon*
 - Porto Cruz*
 - Ricard*
 - Saint-Raphael*
 - Suze*
 - Vabé*
 - Digestifs, Liqueurs
 - Bénédictine*
 - Chartreuse*
 - Cointreau*
 - Grand Marnier*
 - Izzara*
 - Marie Brizard*
 - Rhums
 - Negrita*
 - Old Nick*
 - Whiskys
 - Cutty Sark*
 - J&B*
 - Johnnie Walker*

2.1. Des questions et des réponses construites

■ La culture "traditionnelle"

Quelles sont les marques qui trahissent la nostalgie de certains aspects de la vie de famille condamnés par le modernisme? De quels regrets se nourrit cette nostalgie? Quels enseignements en tirez-vous?

Les marques:

- de confiture (*Bonne maman, Materne, Tante Jeanne*);
- de café (*Grand-mère*);
- de produits laitiers - laitages, crèmes dessert - (*Mamie nova*)

mobilisent des souvenirs de jeunesse où les femmes de la génération dite aujourd'hui du troisième âge (grand-mères) s'affairaient avec art, patience et amour à des tâches dont toute la famille tirait un plaisir partagé, et qui sont aujourd'hui en voie de disparaître. La fabrication des confitures, des laitages, du café, selon des règles transmises de génération en génération, exhalait des odeurs et faisait naître des ambiances dont une vie ne parvient pas à effacer le souvenir.

Dans un monde pressé et stressé, où prendre son temps revient à le perdre, où le café soluble a tué la cafetière, où les crèmes sont surgelées et les confitures livrées en pots tout préparés, le regret: des bonnes odeurs de naguère, des secrets de cordon bleu perdus, des moments de préparation et des moments de consommation escamotés, tout cela fait naître une nostalgie inscrite sur de trompeuses et juteuses étiquettes, qui valorisent l'image d'une femme au foyer, gardienne de la tradition familiale, au détriment de l'image de la femme moderne, tournée vers le monde et absorbée par sa vie professionnelle. Cette nostalgie (exploitée sans vergogne par les publicitaires) est sûrement réelle. Marque-t-elle un frémissement ou un tournant dans l'évolution des besoins affectifs des nouvelles générations? L'avenir le dira...

le lecteur travaille dans le remembrement et sollicite l'index à regroupements emboîtés).

Le remembrement par ensembles et sous-ensembles des services et des produits, grandement facilité par l'index onomasiologique, devrait permettre à l'utilisateur de vérifier par lui-même l'hypothèse (culturelle) de départ, à savoir que **les marques nous marquent, en marquant ce que nous consommons**.

Pour satisfaire à l'objectif d'autonomisation de l'apprentissage, les modes de prospection et de traitement de

l'information latente contenue dans le DNMC laissent de plus en plus de place à l'initiative de l'apprenant.

Les questions, réponses et orientations choisies comme exemples ne se règlent sur aucun ordre logique. Les appellations "culturelles" qui les désignent sont prosaïquement empruntées aux objets dont elles traitent et ont pour seul but d'aider le consultant à savoir où il est, où il va et à se frayer ultérieurement un parcours d'investigation personnel.

■ La culture “politique”

Après avoir dressé la liste des organes nationaux de la presse d'information et d'opinion, indiquez:

1. ceux qui sont les plus engagés politiquement, et de quel côté;
2. ceux qui constituent des indicateurs d'appartenance de classe pour leurs lecteurs habituels.

Qu'en concluez-vous?

La presse nationale d'information et d'opinion est essentiellement représentée par:

- des quotidiens (*L'Aurore, Le Figaro, France-Soir, Libération, L'Humanité, Le Monde*);
- et des hebdomadaires (*Le Canard Enchaîné, L'Express, Le Nouvel Observateur, Le Point*).

Les plus ouvertement engagés dans la défense d'une pensée politique sont:

- *L'Aurore, Le Figaro, Le Point*, pour la droite;
- *L'Humanité, Le Nouvel Observateur*, pour la gauche.

Les indicateurs d'appartenance de classe sont plutôt des quotidiens: *Le Monde* est l'organe des intellectuels et de la bourgeoisie éclairée; *Le Figaro* le journal attiré de la bourgeoisie d'affaire; *France-Soir* celui d'un grand public qui s'intéresse davantage aux joies et peines de la cité qu'aux débats idéologiques, politiques ou économiques.

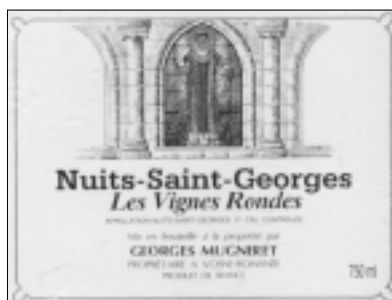
Malgré les difficultés qu'elle rencontre pour survivre face à la concurrence acharnée des médias audiovisuels et de la presse régionale (qui se porte bien, dans l'ensemble), la presse nationale reproduit (et entretient) fidèlement les clivages droite/gauche, caractéristiques de la politique française.

■ La culture “religieuse”

Les marques vous parlent-elles de religion? Si oui, comment? Quels commentaires vous inspirent alors vos observations?

Les marques parlent de religion en termes:

- de liqueur (elles font alors référence aux ordres religieux qui se sont



- illustrés dans cette production marchande: (*Bénédictine, Chartreuse*);
- d'apéritif (*Saint Raphaël*);
 - de vin (*Vieux Pape*);
 - d'eau minérale (*Saint-Yorre*);
 - de lait (*Gloria*);
 - de fromage (*Caprice des Dieux*);
 - de beurre (*Saint Hubert*);
 - de sucre (*Saint-Louis*);
 - de grand magasin (*Samaritaine*).

En dehors de deux journaux (*La Croix, Le Pèlerin*), qui défendent les valeurs de la religion dominante, le catholicisme, la dimension proprement spirituelle est à peu près absente. Ce qui n'est pas surprenant, dans la mesure où la religion n'a (normalement) pas grand-chose à voir avec la publicité! Il faut se souvenir, par ailleurs, que le savoir-faire gastronomico-économique, les plaisirs de table et la gourmandise (réelle ou supposée) des moines et des gens d'église en général, font l'objet d'allusions fréquentes et amusées dans la conversation ordinaire des français.

Au total, à travers une terminologie hétéroclite, qui renvoie aux saints, aux dieux (le monothéisme chrétien en butte au polythéisme grec ou romain!), à la tradition biblique (le bon samaritain), à la symbolique et aux prêches chrétiens (la croix, le pèlerin, le pape), les marques ne nous apprennent rien sur la religion, mais beaucoup sur ce que certains français (les “mécéants” au moins) pensent de ses représentants.

■ La culture “d'importation”

Dans quels secteurs de l'économie les marques étrangères sont-elles por-

teuses de stéréotypes de leur culture d'origine?

Les marques américaines:

- de jeans (*Lee, Lee Cooper, Levi's*);
- de chaussures et vêtements de sport (*Reebok*);
- de micro-ordinateurs (*Macintosh*);
- de restauration rapide (*Mac Donald*);
- de boissons (*Coca-Cola, Pepsi-Cola, Schweppes*);
- de cigarettes blondes (*Camel, Chesterfield, Lucky Strike,...*),



bénéficient de l'engouement durable (chez les jeunes en particulier) pour ce qui vient des États-Unis et qui est réputé à la mode, confortable, pratique, ou fonctionnel.

Les marques allemandes:

- de voitures de luxe (*Mercedes, BMW*) et autres (*Volkswagen*);
- d'électroménager (*Siemens, Miele*);
- d'autoradios (*Blaupunkt*), sont synonymes de solidité et de qualité.

Les marques italiennes:

- de voitures de luxe (*Alfa Romeo, Ferrari, Lancia*);
- de vêtements (*Benetton*) sont appréciées pour leur esthétique, leur raffinement, ou leurs coloris.
- En matière de pâtes alimentaires (*Buitoni*), elles sont considérées comme inimitables. L'italianité des pâtes est un lieu commun de la culture française!

Les marques anglaises:

- de voitures de luxe (*Jaguar, Rolls-Royce*) et autres (*Rover*);
- de vêtements de luxe (*Burberry's*)

évoquent le confort et l'élégance.

Les marques japonaises:

- de voitures et/ou de motos (**Honda, Kawasaki, Mazda, Mitsubishi, Suzuki, Toyota, Yamaha**);
- et de matériel hi-fi, vidéo, photo (**Aiwa, Akai, Canon, Hitachi, Sony,...**)

sont censées battre les records de haute technicité et de rapport qualité/prix.

Les marques suédoises de voitures (**Saab, Volvo**) rassurent par leur côté pratique et leur solidité.

Quelles marques font directement référence à la mythologie ou à l'histoire gréco-romaine? Que prouve cet emprunt? Comment l'expliquez-vous?

Marques empruntées à la mythologie ou à l'histoire gréco-romaine: **Ajax, Amazone, Antinée, Argus, César, Clio, Électre, Hermes, La Pléiade, Midas.**

Cet emprunt prouve que la culture (savante) gréco-romaine a nourri la culture française et qu'elle y est encore présente.

La référence aux personnages célèbres (mythologiques ou réels) qui peuplent l'imaginaire des gens cultivés a pour objectif le transfert de l'aura dont ils sont porteurs sur les produits (très prosaïques) qu'ils désignent et par là même leur valorisation à bon compte.

■ La culture "ludique"

Relevez les noms de marques affectés à des jeux d'argent. Qu'en concluez-vous? Par qui sont-ils contrôlés? Est-ce que cette information modifie ou éclaire votre jugement?

Le DNMC présente ou évoque dix noms de jeux d'argent: **Banco, Black-Jack, Loterie Nationale, Loto, Loto Sportif, Le Millionnaire, Poker, PMU, Tacotac, Tapis Vert.**

Ce qui paraît indiquer que les Français raffolent de ce genre de loisir/émotion. Ils en ont été longtemps privés, parce que la **Loterie Nationale** a été le seul jeu d'argent et de hasard autorisé pendant de longues années,

après sa création, en 1934.

Comme tous ces jeux sont contrôlés par l'État (cf. "La Française des jeux") et se multiplient, on peut être assuré que si les Français y trouvent leur plaisir, l'État y trouve son compte (les sommes d'argent mises en... jeu étant considérables, les prélèvements étatiques constituent un impôt indirect appréciable).

Reste que ce goût du jeu d'argent, alimenté par l'espoir (infime) de... "gagner le gros lot" et de devenir riche du jour au lendemain, rituellement entretenu par les médias, procède d'un vieux rêve de justice immanente permettant aux plus démunis de supporter leur triste sort et de dépenser l'argent... qui leur fait défaut, en cultivant le frisson de l'attente!

■ La culture "ostentation" et la culture "discrétion"

Quelles sont les marques qui marquent socialement, parce qu'elles sont des signes (facilement identifiables) de richesse, de réussite sociale?

A l'opposé, la culture discrétion (celle qui ne cherche pas à se distinguer, parce qu'elle est partagée par le plus grand nombre et n'en impose à personne) a-t-elle aussi ses marques-repères?

Les marques-repères de la réussite sociale sont généralement les plus chères dans leur catégorie:



- Pour les autos: **BMW, Mercedes, Porsche, Ferrari, Jaguar, Rolls Royce.**
- Pour les motos: **Harley Davidson.**
- Pour la joaillerie: **Cartier, Van Cleef.**
- Pour l'orfèvrerie: **Christofle.**
- Pour les montres: **Roxex.**
- Pour les stylos et briquets: **Dupont, Mont Blanc.**
- Pour la bagagerie: **Vuitton.**

- Pour la haute couture: **Dior, Saint-Laurent.**
- Pour les vêtements: **Burberry's.**
- Pour les vêtements de sport: **Lacoste.**
- Pour la brasserie: **Fouquet's.**
- Pour l'épicerie (fine): **Fauchon.**
- Pour les cartes de crédit: **American Express.**



Les marques-repères de la culture populaire existent aussi:

- Pour la consommation:
 - électroménager: **Conforama;**
 - bricolage: **Castorama;**
 - épicerie: **Ed;**
 - bière: **Kanterbrau;**
 - champagne: **Mercier;**
 - vêtements: **Tati.**
- Pour la presse: **France-Soir, Le Parisien.**

2.2. Des questions construites et des réponses esquissées

■ La culture "corporelle"

*Quelles sont les marques qui exaltent le culte du corps, (invitent à l'entretenir, à le soigner, à le protéger, à lui donner l'apparence de la jeunesse)? Voir dans l'index onomasiologique la liste des marques classées sous les génériques: **Beauté, Hygiène, Santé.** Comptez le nombre de marques par ensemble ou sous-ensemble et glosez le ciblage des génériques.*

Procédez à la même opération avec les génériques: **Alimentation, Produits de luxe.**

Quelles sont les génériques qui parlent du corps de la femme? Faites-en l'inventaire, comptez le nombre de marques qui y sont consacrées et dites ce que cela vous inspire.

Voir à **Lingerie féminine,...**

2.3. Des orientations prospectives

■ La culture “cachée”

Les lexicographes savent que tout dictionnaire de langue recèle des “mots cachés”, qui figurent dans un ou plusieurs articles, mais n’apparaissent pas dans la nomenclature. Les greffiers de la langue les ont laissé filer! Il en va de même pour l’index onomasiologique du DNMC. Mais les lacunes sont alors d’un autre ordre: il s’agit d’ensembles cachés”. Et le dictionnairiste laisse sciemment au lecteur le soin de les construire lui-même, en fonction de sa problématique et d’interpréter leur contenu en terme de lexiculture ordinaire.

Voici quelques génériques qui pourraient donner naissance à des ensembles ou sous-ensembles absents de l’index onomasiologique, et suggérer des lectures complémentaires par rapport aux analyses antérieures: **Cigarettes, Stations-service, Papeterie, Optique, Éditions, Hôtels, Restaurants**, etc.

La fragmentation d’ensembles vastes et flous pourrait également donner lieu à d’autres éclairages interprétatifs, à partir d’une matière qui se prête à la multiplicité des perspectives. Voir, par exemple, à: **Produits laitiers, Hygiène corporelle, Produits capillaires, Parfums et cosmétiques, Produits d’entretien ménager**,...

En se reportant au DNMC (de dépannage), ou à l’index sémasiologique, la recherche des erreurs ou des approximations commises dans les étiquetages d’ensembles ou de sous-ensembles, dans la ventilation des noms de marques sous les différents génériques constituerait une tâche extrêmement utile de manipulation de l’index onomasiologique. Tâche qui permettrait aussi d’évaluer le travail sur l’outil et ferait mieux comprendre la nécessaire modestie qui doit prévaloir dans cette entreprise dictionnaire d’accès à la culture... la plus ordinaire.

Amener le récepteur, en l’occurrence le consultant (occasionnel) à devenir lecteur (habituel), puis producteur à

son tour, afin de transformer le dictionnaire fini en auto-dictionnaire non-fini et le faire coïncider de la sorte avec son “horizon d’attente” personnel, c’est non seulement réhabiliter le lecteur, ce membre anonyme d’un “tiers-état” inexorablement condamné au silence, c’est également rétablir le dialogue entre producteur et récepteur, réactiver les relations qui les unissent autour d’un savoir alors mieux partagé, mieux équilibré, parce que construit de concert. C’est aussi faire de l’apprentissage un acte autonome et créatif. Ce qui constitue sans doute la meilleure façon d’apprendre. À propos de la réhabilitation du lecteur (dans le texte littéraire), l’École de Constance⁷ proposait une “théorie de la réception”; pour ma part (à mon niveau, dans mon modeste domaine), je suggère un “modèle dictionnaire à géométrie variable” qui confère à l’utilisateur une liberté, une responsabilité, une dignité qui dopent sa créativité et le font participer plus intimement à l’appropriation du savoir.

Notes

¹ Par Robert GALISSON (Conception et Exploitation) et Jean-Claude ANDRÉ (Rédaction), actuellement en fabrication à l’INaL (CNRS).

² Par lexiculture, il faut entendre la culture mobilisée et actualisée dans les mots et les unités lexicales des discours dont le but n’est pas l’étude de la culture pour elle-même. Ce qui exclut les discours anthropologiques, ethnologiques, sociologiques,... ainsi que les discours tenus dans une autre langue que celle qui véhicule la culture en question. Pour plus de détails, v. bibliographie: Galisson, R (1995^b).

³ La marque de fabrique de commerce ou de service est un titre de propriété industrielle conférant un monopole d’exploitation. C’est l’Institut National de Propriété Industrielle (INPI) qui enregistre et délivre les titres protégeant ces types d’innovation. Le déposant doit trouver un signe matériel aussi attractif que possible et répondant aux conditions définies par la loi.

⁴ Pour plus de détails v. bibliographie: Galisson, R. (1987 et 1988).

⁵ Pour informations complémentaires v. bibliographie: Galisson, R. (1991).

⁶ Le bovin hilare est né d’un dessin que Benjamin Rabier (affecté au même escadron du train que Léon Bel, futur déposant de la marque) avait fait reproduire sur les véhicules de son unité. Dessinateur indémodable, façon Hergé (à plats de couleurs qui rendent ses dessins très lisibles), Rabier est réputé être le premier qui fit “rire les animaux”, dans la tradition française des fables.

⁷ Cf. JAUSS, H. R. (1978): *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

Bibliographie

GALISSON R.(1987): *De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d’apprentissage: pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de F.L.E. à l’école*, in: Cahiers de Lexicologie, n°51.

- (1988): *Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues*, in: Reflet, n°27.

- (1991): *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Col. Didactiques des langues étrangères.

- (1994): *Les palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables...*, in: Les cahiers de l’ASDIFLE, n°6.

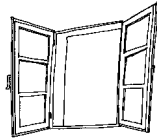
- (1995^a): *Lexicologie et enseignement*, in: Études de Linguistique Appliquée, n°97.

- (1995^b): *Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d’Impressionnisme*, in: Études de Linguistique Appliquée, n°97.

GALISSON R. / ANDRÉ J-Cl. (1997): *Dictionnaire de noms de marques courants (à l’usage de publics étrangers désireux d’accéder à une forme médiatique de lexiculture ordinaire)*, INaL - CNRS - (en fabrication).

Robert Galisson

Professeur à l’Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).



Bald nur noch Englisch?

Obligatorischer Englischunterricht an der Volksschule und an den Gymnasien. Begutachtung und Vernehmlassung*

Pubblichiamo il testo integrale con il quale la Direzione del Dip. dell'educazione del Canton Zurigo sostiene l'introduzione dell'inglese obbligatorio nella scuola dell'obbligo. Riteniamo la questione dell'inglese di cruciale importanza, non solo per l'insegnamento delle lingue in Svizzera, ma per il futuro stesso del nostro paese quale comunità multiculturale e multilingue. Nel commento di Gianni Ghisla che segue il testo ci si chiede se la scuola pubblica debba ormai obbedire esclusivamente a criteri e principi economico-aziendali, oppure se ci sia ancora spazio per una dimensione politica ed educativa. Purtroppo sembra che nel Canton Zurigo stia per diventare imperante la logica economico-aziendale e non abbiano più nessun peso le esigenze di uno stato multiculturale e plurilingue e gli argomenti delle minoranze linguistiche. Ben volentieri Babylonia metterà a disposizione le proprie pagine per continuare questa discussione. (Red.)

*Wir veröffentlichen den vollständigen Text womit die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich im Schulblatt Nr. 3, März 1997, für die Einführung des Englisch-obligatoriums in der Volksschule plädiert.

1. Ausgangslage

Von vielen Seiten wird immer wieder der Wunsch nach einem obligatorischen Englischunterricht an der Volksschule geäußert. Bereits anlässlich der Informationsveranstaltungen zum Französischunterricht an der Primarschule wurde dies von Einzelnen gefordert. In der letzten Zeit haben sich solche Anfragen bei Mitgliedern des Erziehungsrates sowie bei der Erziehungsdirektion gehäuft. Im Bericht der Bezirksschulpflege Pfäffikon über das Schuljahr 1995/96 wird gefragt, "ob anstelle von Französisch nicht Englisch als erste Fremdsprache in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen werden und der entsprechende Unterricht bereits in der Primarschule beginnen sollte".

Der Erziehungsrat hat sich über den aktuellen Forschungsstand zum Thema «Englisch» informiert. Er ist zur Ansicht gekommen, dass Englisch an der Volksschule als zweite Fremdsprache obligatorisch unterrichtet werden sollte.

2. Stellenwert des Englischen

Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs hat sich die englische Sprache weltweit mit zunehmendem Tempo ausgebreitet. Auch in der Schweiz ist Englisch zur beliebtesten Fremdsprache geworden. Untersuchungen zum schulischen Sprachenlernen bei zwanzigjährigen Schweizerinnen und Schweizern zeigen unter anderem auf, dass die Jugendlichen in der Deutschschweiz und in der Romandie Englischkenntnisse für das berufliche Fortkommen wichtiger einschätzen als Französisch bzw. Deutsch. Siebzig Prozent sprechen sich dafür aus, dass an den Schulen Englisch obligatorisch als erste Fremdsprache unter-

richtet werden sollte. In der vom Erziehungsrat in Auftrag gegebenen Studie zum Französischunterricht an der Volksschule (1996) geben drei Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler der sechsten und siebten Klassen an, dass sie lieber eine andere Fremdsprache als Französisch lernen würden, und zwar bevorzugt Englisch.

3. Situation an den Schulen: Schweiz und nahes Ausland

Im Kanton Bern beginnt der obligatorische Englischunterricht an der Sekundarschule im siebten Schuljahr im Umfang von drei Lektionen. Die Schülerinnen und Schüler im Kanton Waadt beginnen ebenfalls in der 7. Klasse (progymnasialer und höherer Zug) mit wöchentlich vier obligatorischen Englischlektionen. Auch in Freiburg oder Neuenburg sowie einigen weiteren Kantonen wird Englisch bereits an der Oberstufe der Volksschule als obligatorisches Fach unterrichtet. In den meisten benachbarten Ländern ist Englisch die erste Fremdsprache, die an der Volksschule unterrichtet wird.

4. Situation an den Schulen im Kanton Zürich

An der Volksschule des Kantons Zürich beginnt der obligatorische Unterricht in Französisch in der fünften Klasse der Primarschule. Der Unterricht in Englisch und Italienisch kann in den zweiten Klassen der Oberstufe von den Gemeinden als Freifach angeboten und von allen Schülerinnen und Schülern freiwillig besucht werden. In den dritten Klassen der Oberstufe ist Englisch und/oder Italienisch ein Wahlfach, das angeboten und bei entsprechenden Anmeldungen durchgeführt werden muss.

Im Schuljahr 1996/97 werden in den 113 Oberstufenschulgemeinden im achten und neunten Schuljahr insgesamt an rund drei Vierteln der gut eintausend Abteilungen (Klassen) Frei- und Wahlfachkurse in Englisch durchgeführt.

Die Ausbildung der Lehrpersonen in Englisch und Italienisch erfolgt an der Universität Zürich im Rahmen der Sekundar- und Fachlehrerausbildung. Es werden zwei Ausbildungsgänge angeboten: Der eine ist ein zweijähriger Kurs für Personen mit einer Unterrichtsbefähigung für die Primarschule, die Sekundarschule oder die Real- und die Oberschule oder für Studierende an einer Ausbildungsinstitution für die eben genannten Schulstufen. Seit Anfang der 80er Jahre haben zirka 700 Lehrerinnen und Lehrer das Diplom in Englisch erhalten. Der andere in der Regel dreijährige Ausbildungsgang wird im Rahmen des Studiums zum Fachlehrer bzw. zur Fachlehrerin auf der Sekundarstufe I angeboten, das allen Personen mit Maturitätsabschluss offen steht.

An den Langgymnasien beginnt der obligatorische Unterricht in einer dritten Fremdsprache (nach Französisch und Latein) in der Regel im neunten Schuljahr.

An den Berufsschulen wird Englisch meistens als Freifach angeboten. Für die kaufmännischen Lehren sowie für die Berufsmaturität wird Englisch verlangt.

Seitens der Verantwortlichen für die weiterführenden Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II wird bemängelt, dass aufgrund der heutigen Regelung an der Volksschule (Freifach, Wahlfach) die Schülerinnen und Schüler mit zum Teil sehr unterschiedlichen Englischkenntnissen übernommen werden müssen.

5. Erwägungen

Für die sprachliche Verständigung innerhalb der europäischen und internationalen Gemeinschaft, Wirtschaft

und Politik sind heute gute Englischkenntnisse eine Voraussetzung. Die Bedeutung des Englischen wird in den nächsten Jahren noch weiter zunehmen. Alle Nachbarländer der Schweiz sowie immer mehr Kantone bieten während der Volksschulzeit obligatorischen Englischunterricht an. Die Volksschule hat die Verpflichtung, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. §1 des Volksschulgesetzes). Englisch muss heute zu den grundlegenden Fertigkeiten gezählt und deshalb an der Volksschule obligatorisch allen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden.

Obwohl viele wissenschaftliche Untersuchungen sowie die Aussagen von Sprachwissenschaftlern dafür sprechen, den Beginn des Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten oder in der ersten Klasse anzusetzen, soll der Englischunterricht erst mit dem siebten oder achten Schuljahr beginnen. Damit werden die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von 1975 nicht verletzt, wonach während der obligatorischen Schulzeit als erste Fremdsprache eine zweite Landessprache erlernt werden und der Beginn des Unterrichts in der zweiten Landessprache grundsätzlich in die Entwicklungsphase vor der Pubertät gelegt werden soll. Ausserdem fehlen zurzeit die personellen und finanziel-

len Mittel für eine Einführung des Englischunterrichts in den unteren Jahren der Volksschule.

Damit solide Grundkenntnisse in den Fremdsprachen vermittelt werden können, muss der Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache relativ intensiv und über einige Jahre hinweg angeboten werden. An der Volksschule soll deshalb während fünf Jahren Französisch und während zwei oder drei Jahren Englisch gelernt werden. Der Beginn des Unterrichts in den beiden Fremdsprachen Französisch und Englisch soll gestaffelt erfolgen, d.h. mit zwei oder drei Jahren Unterschied.

Für einen Beginn des obligatorischen Englischunterrichts im siebten bzw. achten Schuljahr der Volksschule sprechen zum Beispiel folgende Gründe:

- Beginn siebtes Schuljahr:
 - längere Lernzeit und Vertiefung bzw. höhere Lernleistung bis Ende der obligatorischen Schulzeit
 - neuer Unterrichtsgegenstand mit Beginn der Oberstufe
- Beginn achttes Schuljahr: - geringere Kosten - geringere Konkurrenzierung des Französischen - Erfahrungen mit dem fakultativen Unterricht im achten Schuljahr

Zur Entlastung derjenigen Schülerinnen und Schüler, denen das Sprachenlernen schwer fällt oder die als Fremdsprachige ausserdem Deutsch und Schweizerdeutsch erlernen müssen, sollen besondere Massnahmen getroffen und zusätzliche Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Zum Beispiel müssen die Lernerwartungen den individuellen Lernfähigkeiten angepasst werden, und es sind spezielle computerunterstützte Übungen anzubieten. Ausserdem ist die Anwendung von § 60 Abs. 3 des Volksschulgesetzes in Erwägung zu ziehen, d.h. Jugendliche vom Unterricht einzelner, besonders belastender Fächer zu befreien, soweit dabei die Berufschancen gewahrt bleiben.



Für den Englischunterricht werden verbindliche Lernziele festgelegt, und es erfolgt eine Leistungsbeurteilung wie in den andern Fächern.

Die Begutachtung des Lehrplans der Volksschule erfolgt im Schuljahr 1997/98. Die Ergebnisse der Begutachtung und Vernehmlassung der Vorlage «Obligatorischer Englischunterricht an der Volksschule und an den Gymnasien» werden auf diesen Zeitpunkt hin vorliegen. Diesbezügliche Entscheide des Erziehungsrates müssen im Rahmen der Begutachtung, insbesondere bei einer allfälligen Diskussion der Lektionentafel der Oberstufe, als geltende Rahmenbedingung mitberücksichtigt werden.

Der obligatorische Englischunterricht an der Volksschule kann frühestens im Schuljahr 1999/2000 eingeführt werden. Der Unterricht soll durch an der Universität (Sekundar- und Fachlehrerausbildung) ausgebildete Lehrkräfte im Fächerabtausch erteilt werden. Während einer Übergangszeit kann geeigneten Personen wie bisher eine provisorische Lehrbefähigung erteilt werden. Eine flächendeckende Nachqualifikation aller Oberstufenlehrkräfte kommt aus finanziellen Erwägungen nicht in Frage; je nach Bedarf können jedoch zusätzliche Kurse organisiert werden. Der personelle Bedarf für die einzelnen Schulgemeinden ist von der Zentralverwaltung schwierig zu bestimmen. Die Gemeinden werden deshalb eingeladen, sich im Rahmen der Vernehmlassung zu ihrem zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften mit einer Englischausbildung zu äussern, dies für den Fall, dass der obligatorische Englischunterricht im siebten bzw. achten Schuljahr beginnt.

Die Erhöhung der Pflichtlektionenzahl der Schülerinnen und Schüler um eine Lektion führt dazu, dass an der Oberstufe der Volksschule im Kanton ungefähr 1150 bzw. 550 Lektionen mehr erteilt werden müssen, je nachdem, ob der Beginn auf das sieb-



te oder achte Schuljahr angesetzt wird. Rechnet man mit einem durchschnittlichen Ansatz von 4000 Franken je Jahreslektion, müsste man mit Kosten für den Kanton und die Gemeinden im Umfang von insgesamt 4,6 bzw. 2,2 Millionen Franken pro Jahr rechnen. Allerdings entfallen gleichzeitig für die Gemeinden die Kosten für die Freifachstunden im achten Schuljahr.

An den Langgymnasien müssen bei Beginn des obligatorischen Englischunterrichts im siebten Schuljahr (erste Klassen) rund einhundert, bei Beginn im achten Schuljahr (zweite Klassen) rund fünfzig zusätzliche Lektionen unterrichtet werden. Es ergeben sich damit bei einem durchschnittlichen Ansatz von 5600 Franken je Jahreslektion Kosten für den Kanton von ungefähr 560 000 Franken bzw. 280 000 Franken.

6. Konzept des Englischunterrichts

An der Volksschule und an der Unterstufe der Langgymnasien wird der Englischunterricht obligatorisch erklärt, wobei aufgrund der Vernehmlassung und Begutachtung darüber entschieden wird, ob der Beginn des obligatorischen Englischunterrichts im siebten oder achten Schuljahr erfolgen soll.

Der Unterricht wird durch dafür ausgebildete Lehrkräfte erteilt, soweit notwendig im Fächerabtausch. Eine flächendeckende Ausbildung aller Oberstufenlehrkräfte ist nicht vorgesehen.

Der Umfang des Englischunterrichts an der Volksschule wird auf wöchentlich drei Lektionen festgelegt. Die Pflichtlektionenzahl der Schüler und Schülerinnen wird um eine Lektion erhöht. Damit dies möglich ist, sollen der Französischunterricht sowie der Unterricht in einem zweiten Fach um eine Lektion reduziert werden. In der dritten Klasse ist Französisch abwählbar. Italienisch als Freifach in der zweiten Klasse wird gestrichen; in der dritten Klasse kann es als Wahlfach weiterhin angeboten werden.

An der zukünftigen Dreiteiligen und der Gegliederten Sekundarschule (vorbehaltlich der Zustimmung durch das Volk) soll Englisch in der Abteilung bzw. in der Stammklasse erteilt werden. Es obliegt dem Erziehungsrat, allfällige Abweichungen davon zu bewilligen.

Als Englischlehrmittel kann das bestehende Lehrmittel "Non-Stop English" eingesetzt werden. Dieses ist mit Zusatzmaterialien, zum Beispiel mit computerunterstützten Lerneinheiten, zu ergänzen.

Der Lehrplan für Französisch an der Oberstufe muss angepasst, jener für Englisch und Italienisch allenfalls überarbeitet werden. Das Anschlussprogramm Französisch für den Übertritt von der Sekundarschule an die Mittelschulen muss der neuen Situation angepasst bzw. im Umfang reduziert werden.

Englisch soll für die Aufnahmeprüfungen an die Mittelschulen nicht selektionswirksam sein.

An den Langgymnasien muss der Umfang des Englischunterrichts so bemessen sein, dass bis Ende der zweiten Klasse mindestens die Lernziele am Ende der zweiten Klassen der Oberstufe der Volksschule erreicht werden, damit Schülerinnen und Schüler, die auf Beginn des neunten Schuljahres von einem Langgymnasium an ein Kurzgymnasium übertreten, nicht benachteiligt sind. Hiefür ist eine zusätzliche Wochenstunde erforderlich. Die Erziehungsdirektion

Ist Zürich eigentlich in der Schweiz?

Bemerkungen zu einem Beispiel der zunehmenden helvetischen Sprachentfremdung

Die Argumentation der Erziehungsdirektion zur Begründung der Einführung des obligatorischen Englischunterrichtes in der Volksschule mutet zumindest sonderbar an. Auf den Begriff gebracht heisst sie: *Weil von vielen Seiten der Wunsch danach geäussert wurde und weil diese Sprache von den Zwanzigjährigen in der Schweiz und von den Sechst- und Siebtklässlern im Kanton Zürich dem Französischen vorgezogen wird, soll Englisch eingeführt werden.*

Sonderbar mag diese Argumentation für jeden Erzieher anmuten, der irgendwie noch etwas von sich hält und den Bildungsauftrag der Schule noch ernstzunehmen versucht, überraschend ist sie jedoch nicht. Denn sie drückt in markanter Weise aus, wie es um die Bildungspolitik im Kanton Zürich bestellt ist und Zürich hat, ob man es will oder nicht, in der Schweiz Signalwirkung auch im schulischen Bereich. Offensichtlich ist man in der Zürcher Erziehungsdirektion soweit, die Schule ausschliesslich noch als einen nachfrageorientierten Dienst zu betrachten, wobei die Nachfrage selbstverständlich marktkonform mit (allenfalls regelmässigen) Erhebungen bei den interessierten "Target-groups" eruiert werden soll. Das hat uns offenbar das "wive" Nachdenken in den wirkungsorientierten Stuben der Schuladministration und -politik an der Limmat beschert.

Offensichtlich sollen Inhalte in der Schule und namentlich in der Volksschule nur dann lehrplanwürdig sein, wenn sie in der Beliebtheitskala eines Vierzehnjährigen hoch rangieren und allgemein dem Markttrend entsprechen. Ob sie einen Bildungswert aus kultureller und staatspolitischer Sicht darstellen und ob sie sich aus



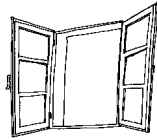
Kommt das Heil vom Englischen?

einer Prioritätenskala im Bildungsauftrag der öffentlichen Schule in einem mehrsprachigen und multikulturellen Staat wie der Schweiz legitimieren lassen, scheint wohl von untergeordneter Bedeutung zu sein. Es wird zwar auch darauf hingewiesen, dass "für die sprachliche Verständigung innerhalb der europäischen und internationalen Gemeinschaft, Wirtschaft und Politik" Englischkenntnisse eine Voraussetzung seien, aber ob solche Kompetenzen irgendwelche Bedeutung für die Verständigung unter den verschiedenen Sprachgemeinschaften in der Schweiz haben könnten, wird nicht der Rede wert empfunden.

Es soll hier eines klar gestellt werden: Man kann durchaus und mit plausiblen Gründen zum Schluss kommen, dass Englisch in der schweizerischen Volksschule sogar absolute Priorität geniessen sollte. Korrekterweise müsste man aber auch die sprach- und staatspolitischen sowie die kulturellen Implikationen und Konsequenzen einer solchen Entscheidung reflek-

tieren und explizit darlegen. Man spürt aus der Argumentation der Zürcher Erziehungsdirektion deutlich, dass man nur zu gerne Englisch in der Prioritätenskala auch vor Französisch rangieren lassen möchte. Italienisch oder gar Romanisch kommen ja gar nicht in den Gedankenhorizont. Dass man den Französischunterricht vorläufig (schliesslich fehlen ja zur Zeit die "finanziellen Mittel für eine Einführung des Englischunterrichts in den unteren Jahren der Volksschule") beibehält, soll als Opfergabe auf dem Altar der eidgenössischen Willensnation auch ausreichen. Ob einer schweizerischen Sprachpolitik als lebensnotwendige Komponente eines mehrsprachigen Staates und ob der Förderung des immensen Sprachpotentials, das in der Schweiz seit Jahren brachliegt, als wichtige Ressource für eine Schweiz der Zukunft, will Zürich als Spitze der ökonomischen, politischen und sprachlichen Mehrheit ja keine Gedanken verschwenden.

Wie gesagt: Man kann mit guten Gründen für ein Englischobligatorium an der Volksschule sein, aber man sollte endlich den Mut haben, mit offenen Karten zu spielen. Auch im Kanton Zürich. Die Minderheiten in der Schweiz, aber v.a. die Schweiz als staatliche Gemeinschaft haben wohl ein Recht darauf. Schliesslich sollte auch der Bundesrat, der die Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften in der Schweiz zum "vorrangigen Ziel seiner Regierungspolitik in den kommenden Jahren" erklärt hat, Bescheid wissen, um die nötigen Konsequenzen ziehen zu können. Es geht schliesslich auch um eine gemeinsame Zukunft. Gianni Ghisla



Robert Keiser-Stewart

Bildungsaustausch mit der sogenannten “Dritten Welt”

Das Universitätsinstitut

Sprachforschung, Aus-, Weiter- und Fernausbildung der Lehrkräfte, Produktion von Print- und audio-visuellem Unterrichtsmaterial sind in Indien am CIEFL (Central Institute of English and Foreign Languages) konzentriert. In den 25 Staaten und 7 Unionsterritorien sind 18 Sprachen als *national languages* verfassungsmässig garantiert, davon Hindi als *official language* und zusätzlich Englisch als *link language*.

Das 1957 gegründete Institut mit Status einer Universität umfasst Abteilungen für Phonetik, Methodik, Linguistik, Englische Literatur, Radio, Film und Fernsehen, Testing, Produktion von Schulmaterial, sprachlicher Beratungsdienst, Arabisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Russisch und Spanisch.

An die hundert Dozentinnen und Dozenten betreuen rund 150 interne und externe Studentinnen und Studenten. Dazu kommen rund 200 Studierende im Fernunterricht, die einmal im Jahr zu mehrwöchigen Kontaktkursen anreisen. Ein prächtiges Bild: Frauen in leuchtenden Saris, darunter schwarz verhüllte Musliminnen mit blitzenden Augen, dazu stolze Sikhs im Turban.

Das Bildungsangebot

Neben den üblichen linguistischen und literarischen Vorlesungen und Übungen in Kleingruppen ist das Herzstück des CIEFL die Ramesh Mohan Bibliothek mit rund 114'000 Bänden und 417 Zeitschriften zu Sprachforschung und -unterricht. Die Schweiz ist lediglich mit Dürrenmatt und Frisch vertreten. Für indische Sprachwissenschaftler ist die Bibliothek das nationale Informations-

zentrum, zusammen mit dem naheliegenden *American Studies Research Center*, das ebenfalls in Asien einzigartig ist. Das CIEFL bietet vier Studienrichtungen an: Zertifikats- und Diplomkurse, M.A.-, Post-M.A.- und Ph.D.-Kurse. Die ersten drei können auch im Fernunterricht belegt werden. Die rund 10 Ph.D.-Dissertationen pro Jahr dürfen sich sehen lassen. Der Lehrbetrieb scheint mit wenigen Ausnahmen eher theorie-lastig, was einem HWV-Dozenten besonders auffallen muss. Möglicherweise ist das an Schweizer Universitäten nicht besser, was einmal mehr zur kritischen Frage verleitet, wo und wie die Sprachlehrkräfte für Berufsmittelschulen und Sprachdozent/-innen für die kommenden Fachhochschulen ausgebildet werden sollen.

Für Methodik/Didaktik und für Radio-, Film- und Videoproduktionen stehen ein voll ausgerüstetes Studio mit professionellen Medienschaffenden zur Verfügung, die bis jetzt rund 500 Unterrichtsfilme produziert haben, welche via Satellit über ganz Indien verbreitet werden. Der Autor wirkte in einem Film über Hindi-Wörter im Englischen als “pyjama-tragender Weisser” mit - für immerhin ca. 500'000 Zuschauer.

Besonders aktiv ist das *Department of Extension Services*, das einerseits Studenten/innen in *Applied Linguistics* und *English for Special Purposes* ausbildet, andererseits für Industrie und Wirtschaft Seminare und Workshops zu sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten durchführt- meist in luxuriösen Fünfternhotels, die im krassen Gegensatz zur Aussenwelt stehen. Der Autor durfte von allem Anfang an bei solchen fachlich anspruchsvollen Veranstaltungen mit-

wirken und wurde in der Folge auch vom renommierten *Administrative Staff College of India (ASCI)* im ehemaligen Sommerpalast des Kronprinzen von Hyderabad - meterhohe Elefantentempel sind noch vorhanden - zu einem Referat vor Topmanagern aus Indien, Afrika und China eingeladen. Das Thema war *Cultural Awareness in Global Management*. In diesem Departement wurde auch zum ersten Mal ein Kurs in Computer-Assisted Language Learning (C.A.L.L.) mit praktischen Software-Übungen angeboten. Er führte zu einer internationalen Zusammenarbeit bei der Neuprogrammierung des in Europa bekannten Schweizer Autorenprogramms *CreaTorial* mit *The First 50 Phrasal Verbs* und *Conjunctions and Link Words*. Gerade hier zeigte sich die fast unglaubliche Auffassungsgabe der indischen Programmierer, die sofort die Problemstellung erkennen und in Rekordzeit sehr gute Lösungen vorlegen, was sich etliche Schweizer Firmen bereits zunutze gemacht haben. Dem Schweizer Auszubildner wird einmal mehr klar, dass Erziehung kantonale Angelegenheit ist, wo nur Dienstreisen zählen, die selten für "Bildungsaustausch" stattfinden und schon gar nicht in den asiatischen Raum, obwohl man wissen sollte, dass führende Schweizer Firmen und Investoren voll auf China und Indien setzen. Deutschland, England, Frankreich sehen das anders und laden regelmäßig asiatische "Bildungsmultiplikatoren" zu Fachtagungen und Freiseestern ein. Zum Glück konnte der Verfasser den *credibility gap*, der mit der Affäre der Nazigelder und der Boforskonten nicht kleiner geworden ist, mit Dokumentation der "Pro Helvetia"- im Übergepäck- notdürftig überbrücken.

Unterrichtsmaterial und Publikationen

Das Institut produziert mit eigener

Offsetanlage Lehrbücher mit Auflagen bis 100'000 für den Staat Andhra Pradesh mit rund 70 mio. Einwohnern. Die Themen des Lehrmaterials stammen nicht mehr aus der westlichen Welt. Ein Lesestück über Disneyland wäre - auch politisch - undenkbar. Indisch hingegen ist die Geschichte der Sudha Chandran, der 17jährigen Tänzerin, die nach einem Unfall den Unterschenkel verlor und dann mit eisernem Willen und Hilfe von Dr. Selhi (Jaipur Foot) den Weg zurück zur Bühne fand.

Papier und Druck sind einfach, der Preis niedrig. Die sprachlichen Übungen sind modern konzipiert, didaktisch durchdacht und für Nachbereitungsarbeit gut geeignet.

Auch in Indien gilt *publish or perish*. Vier haus eigene Publikationen liegen auf: ein CIEFL Bulletin, das *Journal of English and Foreign Languages*, *Russian Philology* und *Orion* über Französischstudien. Studenten und Professoren publizieren die fachliche Hauszeitung *Felt News* und die eher campuskritische *Insight*.

Ideal?

Der 8000 km entfernten Sprachlehrkraft mag das alles "entrückt" vorkommen. Im Gegensatz zur Schweiz, die mit nur 4 Landessprachen seit Jahren an einer Sprachenpolitik herumknorzt, welche ohne eine Integration des Englischen auszukommen glaubt, werden in einem Land der sog. "Dritten Welt" Leistungen erbracht, die pragmatisch sind und dem westlichen Niveau nicht nachstehen, besonders wenn man die täglichen Gegebenheiten berücksichtigt: Temperaturen um die 40%, oft hohe Luftfeuchtigkeit, Stromunterbrüche aus Spargründen, eine Währung, die europäische Fachliteratur fast unerschwinglich macht (ein Monatslohn einer Sekretärin für ein Buch mit Dollarpreis) und dem westlichen Gast eine beschämende Finanzkraft verleiht. Vollpension im Gästehaus mit

tropischem Garten und davor spielenden und ... beissenden Rhesusäffchen, EZ mit Dusche und WC, vier *attendants*, die Tag und Nacht für Dienstleistungen bereit stehen - dafür weniger Arbeitslose, dazu die meist vegetarische Kost - mit der rechten Hand ohne Besteck gegessen -: Reis mit *Dahl* (Linsen als Proteinspender), *Chappatis*, Gemüsecurry und *Curd* (eine Art Yoghurt), das alles kostet einen Pappenstiel. Eines muss klar gesagt werden: Ein Arbeitsaufenthalt in Indien fordert körperlich und mental viel ab. Das Leben ausserhalb des Campus hat eine Spannweite, die zarte Seelen leicht aus dem Gleichgewicht bringen könnte, wenn man die indische Lebenseinstellung nicht versteht. Dazu kommt das Risiko einer Tropenkrankheit, ein Unfall im chaotischen Verkehr, vor allem aber eine enorme geistige Präsenz: Kollegen- und Studentenschaft haben ein Informationsbedürfnis, das einen ständig in Trab hält. Wer seine fachlichen Kenntnisse aus Vorlesungsmanskripten hervorkramen muss und nicht auf der Zungenspitze hat, der kann indischen Studierenden nicht gerecht werden, denn sie erwarten viel, denken rasch, scharf und fragen nach. Dafür sind grosse Lernbereitschaft, Flexibilität, Humor, zwischenmenschliche Wärme, sogar Anhänglichkeit und Respekt vor dem Alter die unauslöschlichen Eindrücke, die der *Swiss guru* als "Austauschdozent in Eigeninitiative und mit Eigenfinanzierung" nach Hause genommen hat.

Robert Keiser-Stewart

früher HWV-Dozent für Wirtschaftsenglisch und Massenmedien, war im Wintersemester 96/97 am *Central Institute of English and Foreign Languages (CIEFL)* in Hyderabad, Indien, als *visiting professor* tätig. Er unterrichtete dort Wirtschaftskommunikation, *computer-assisted language learning (C.A.L.L.)*, beriet für sprachliche Bedarfsanalysen Studenten aus Indien, Nepal und Jemen und führte Seminare für Kaderleute aus der indischen Wirtschaft durch.



Hans Weber
Solothurn

Auch eine Art der Benennung

Bei meinem ersten Aufenthalt auf einer kleinen Insel im Nordwesten Europas verstand ich von der Ortsprache noch recht wenig. Doch *eines* fiel mir auf: Der Mann, bei dem ich wohnte, begann beinahe jeden Satz mit dem Wort «agus». Etwas erstaunt, erzählte ich das einem anderen Bekannten, und von jetzt an sprachen wir in einem kleinen Kreis nur noch von *Sean Agus* (Old 'Agus')¹.

Mit dieser Namensgebung stand ich keineswegs allein da; denn es ist Tatsache, dass wir gerade von denen mit Übernamen bedacht werden, die unsere Sprache nicht verstehen.

Es gibt Leute, die spanisch *gringo* so erklären: Im Spanisch-US-Krieg fiel den Mexikanern auf, dass die US-Amerikaner beim Marschieren häufig sangen: 'Green grow the rashes, O!'. Dass **gringro* das eine R durch Dissimilation einbüsste, ist eine durchaus normale Erscheinung, vgl. etwa italienisch *proprio* mit spanisch *propio*.

Schon im Pyrenäischen Krieg war den Spaniern bei ihren Gegnern ein häufig gebrauchter Sprachfetzen aufgefallen. Die napoleonischen Solda-

ten konnten offenbar ohne die Wendung «dis donc, dites donc» kein Gespräch führen, und schon hatten sie ihren Übernamen weg: *didones*. Nach eben demselben Merkmal wurden die Franzosen im letzten Jahrhundert auf Java *orang deedong* genannt, also «dis-donc-Menschen».

Zur Zeit der Intervention der Westeuropäer in China war die Interjektion 'I say' im Englischen noch sehr üblich; und so hießen die britischen Soldaten bei den Chinesen bald *A'says* oder *Isays*.

Immer wieder sind es gerade Soldaten, die als Fremde mit einer fremden Sprache eindringen ('Languages in Contact'!). Noch im Falkland-(Malvinas-)Krieg von 1982 entstand wieder ein solcher «Kontakt»: Englische Soldaten hießen bei den Einheimischen *wheneys* und englische Offiziere *whenwons*. Hier haben wir es mit einer zweifachen Kuriosität zu tun, einer nach Sozialklassen gespaltenen Benennung für Fremde: Die einfachen Soldaten begannen ihre Reminiszenzen nämlich mit 'When I ...'; die Offiziere jedoch, die eine Public School oder Universität durchlaufen hatten: 'When one ...', mit der für ihre Klasse typischen Distanziertheit. (Gut beobachten die 'Natives'.)

Sowie der Materie Antimaterie entspricht, entsprechen den Bezeichnungen auf Grund häufig gebrauchter Lautfolgen solche für das, was der andere *nicht* sagt. Während des Baus des Panamakanals nannten die US-Amerikaner die Panamesen *spigoties*, weil diese immer wieder versicherten: 'Can't-a *speak-a-de-English*'.

Auch verächtliche Bezeichnungen für fremde Völker stammen so aus unverstandenen Wörtern. Da sich Babylonia (als Anti-Babylon) jedoch der Harmonie unter den Sprach-

gruppen verschrieben hat, wollen wir sie hier verschweigen. Der geneigten Leserin, dem geneigten Leser (wieso eigentlich «geneigt»?) werden bestimmt Beispiele dazu einfallen.

Gringo (Englischsprechender) ist in Amerika durchaus neutral, wie der Roman *Gringo viejo* von Carlos Fuentes beweist, dessen Titelheld ein wahrer Mensch ist.

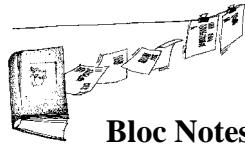
Übrigens gibt es, was ich nicht verschweigen darf, eine völlig andere Erklärung für *gringo*. Nach dieser anderen Etymologie (wie verlässlich sind Etymologien?) soll dieses Wort als Zugehörigkeitsbezeichnung eine zweite Anwendung von *gringo* «gibberish, Geschnatter u. ä.» sein. Noch heute bedeutet «Hablar en gringo» soviel wie «hablar en lenguaje inenteligible» (Pequeño Larousse ilustrado). Das wäre damit zu vergleichen, dass die alten Griechen jeden als *barbaros* (br-br) bezeichneten, der nicht griechisch sprach. Wenn Sie nun denken, die Griechen hätten damit das letzte Wort, so täuschen Sie sich: *gringo* «Geschnatter» soll auf *griego* «Griechisch» zurückgehen – womit das Gleichgewicht wieder hergestellt wäre: alles ist bloss subjektiv.

Bemerkung

¹ *Agus* is of course 'and'. And it's not only Gaelic speakers who like to start a new sentence with 'and'. I wonder how many comparatists have noticed that the humble word 'and' is used slightly differently in English than, say, in French or German. Two examples from the BBC World Service: (Political news.) – 'Now sport. *And* it's been a busy day. ...' 'Talks have been going on all night. *And* that's the summary.' (End of the news bulletin.) A slightly more energetic little word than its counterpart in other languages, would you say? And that's my short note on 'and'.



I Camuni: Naquane.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**McNAB, R./O'BRIEN A. (1994 ff.):
Auf Deutsch! Oxford, Heinemann
Educational.**



“Auf Deutsch!” ist ein neues DaF-Lehrwerk für 11- bis 16-jährige Schüler. Es gibt vier Bände, von denen zur Zeit drei erschienen sind. Dieses Lehr-

werk wird seit zwei Jahren in den Kantonen GE, JU, NE, VD und VS für die Einführung in den Klassen 6-9 getestet.

Lehrverkaufbau

“Auf Deutsch!” umfasst vier Jahreskurse mit jeweils folgenden Komponenten:

- Schülerbuch
- Arbeitsheft
- Lehrerhandbuch
- Kassetten
- Flashcards

Das Schülerbuch enthält alle Illustrationen, Lesetexte, Lern- und Sprachtipps. Dort findet der Lerner ausserdem Zwischentests und Checklisten. Das Arbeitsheft beinhaltet die meisten HV-Übungen (zu den Kassetten) sowie LV- und Schreibübungen. Weiter findet der Schüler dort für jede Lektion ein Wörterverzeichnis. Das Schülermaterial ist sehr angenehm zu handhaben, u.a. da es nicht sehr voluminös ist.

Im Lehrermaterial (Lehrerhandbuch und Flashcards) finden sich Zusatzmaterialien (Kopiervorlagen) sowie methodische Hinweise zu jedem Kapitel.

Inhalt

Die ausgewählten Themen beziehen sich ausschliesslich auf den Lerner. Sie sind sehr stark deutschlandorientiert, so wird z.B. von der deut-

schen Fastnacht gesprochen, nirgends aber erwähnt, dass dieser Brauch auch noch in anderen deutschsprachigen Ländern existiert. Analog verhält es sich mit der Darstellung des Schulsystems. Allerdings sind die Themen altersgerecht angelegt. Sie decken viele Interessensbereiche der Jugendlichen ab (z.B. Haustiere, Sport oder Mode). Die Themen der einen Stufe werden auf der nächsten wieder aufgegriffen und erweitert. Dies erlaubt eine Wiederholung und stellt gleichzeitig eine Progression innerhalb dieses Themenbereichs sicher (Zirkularprogression).

Was die Sprechhandlungen, Situationen und Kommunikationsräume betrifft, lässt sich folgendes sagen: Das Lehrwerk ist so angelegt, dass der Lernende progressiv in verschiedenen Situationen arbeitet, d.h. jede Sprechhandlung ist ein Baustein für die nächste. So lernen die Schüler z.B. über ihr Zuhause sprechen. Zuerst lernen sie auszudrücken, in welchem Land sie zu Hause sind, dann in welcher Art von Haus sie wohnen, welche Teile dieses Haus besitzt, welche Räume es in diesem Haus gibt, welche Möbelstücke spezifisch für jeden Raum sind und schliesslich wie ihr eigenes Zimmer aussieht. Im Schlusstest sollten sie zum Ausdruck bringen können, wie und wo sie leben.

Texte, Grammatik, Wortschatz

Im ersten Band erscheinen wenig längere Texte, die auch nur selten authentisch sind (Gedichte, Comics). Im zweiten Band kommen jedoch mehr authentische Texte vor. Jeder Text ist illustriert, d.h. der Lerner kann die Bilder als Verstehenshilfe benutzen. Dem Text folgt entweder eine Besprechung zwischen Lehrer und Schülern oder aber es gibt eine Übung im Arbeitsheft oder im Schülerbuch. Unbekannte Wörter in der Fremdsprache werden nicht in die Mutter-

sprache übersetzt, um den Lerner zu zwingen, selbständig den Text erschliessen zu lernen.

Grammatikvermittlung ist kein Unterrichtsziel. Es werden keine komplizierten Grammatikregeln dargestellt, sondern es gibt sogenannte Sprachtipps, in denen grammatische Schwierigkeiten aus einem Text aufgegriffen und durch weitere Beispiele illustriert werden. Der Lerner soll so die wichtigen Regeln selber finden oder die grammatischen Strukturen einfach im Kontext aufnehmen, ohne sich weiter um das Wie und Warum zu kümmern.

Der neue Wortschatz jedes Kapitels ist auf dem einführenden Text auf der Kassette enthalten. Wenn die Aufgaben zu diesem Text gelöst worden sind, sollte jeder Schüler seine neuen Vokabeln beherrschen. Den neuen Wortschatz braucht der Lerner dann für das ganze Kapitel, zudem wird er in den folgenden Kapiteln wieder aufgegriffen bzw. erweitert.

Methodik, Übungen

Das grosse Plus dieses Lehrwerks ist, dass es so aufgebaut ist, dass jeder Schüler nach seinem eigenen Rhythmus arbeiten kann. Diese Differenzierung geschieht folgendermassen: Jedes Kapitel ist in verschiedene Einzelteile untergliedert. Die Mindestanforderung jedes Kapitels ist Teil 1. Jeder Lerner, der Teil 1 abgeschlossen und assimiliert hat, kann die Checkliste am Ende des Kapitels ausfüllen. Lernstarke Schüler können nun autonom die weiterführenden Aufgaben erledigen, während der Lehrer sich mit den lernschwächeren Schülern beschäftigt (oder umgekehrt). Darüber hinaus verfügt der Lehrer über Zusatzmaterialien, die er auch zur Differenzierung einsetzen kann. Die Kapitel sind linear in dem Sinne aufgebaut, dass der Lehrer zwar einzelne Übungen weglassen, aber die Reihenfolge nicht verändern kann. Die

vielfältigen Übungsformen (Tabellen, Zuordnungsübungen, Frage-Antwort-Aufgaben, Lückentexte, Partnerübungen etc.) sind mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad angeordnet. Das Lehrerhandbuch enthält zusätzliche Anregungen zu Aktivitäten oder Spielen.

Medienkonzeption, Gestaltung

Das Kassettenmaterial von "Auf Deutsch!" ist vor allem rezeptiv konzipiert. Die Kassetten dienen dazu, Aufgaben zu lösen. Die Qualität der Kassetten ist ausgezeichnet. Die Schüler werden darüber hinaus angeregt, sich selber auf Kassette aufzunehmen, z.B. um sich selber zu oder ihren Tagesablauf zu beschreiben.

Das Schülerbuch ist bunt illustriert, es enthält unzählige Zeichnungen, Comics und Fotos. Diese Illustrationen sind nicht nur Dekoration, sondern sie helfen den Schülern beim Lösen der vielfältigen Aufgaben. Das Lay-out ist attraktiv und "locker" aufgemacht. Die Abbildungen sind altersgerecht ausgewählt und gefallen den Schülern gut. Weiter positiv zu vermerken ist, dass das Bildmaterial gleichsam mit den Lernenden mitwächst, d.h. auf höheren Stufen wird dem höheren Schüleralter auch auf dieser Ebene Rechnung getragen.

Gesamturteil

Positiv ins Gewicht fällt die Differenzierungsmöglichkeit. Lernstarke und lernschwache Schüler haben gleichermassen Spass am Deutschunterricht, weil jeder nach seinem Lernrhythmus arbeiten darf. Die Lerner fühlen sich dadurch und durch die altersgemässe Konzeption ernstgenommen: sie selber stehen im Mittelpunkt des Lehrwerks und werden zu autonomen Jugendlichen geformt. Der Unterricht mit "Auf Deutsch" ist abwechslungsreich und bleibt – für Schüler und Lehrer – durchgehend anspruchsvoll.

Bedauerlich ist, dass in "Auf Deutsch!" nicht auf die besondere

Situation in der Schweiz eingegangen wird – weder in den landeskundlichen Informationen noch auf der Ebene des Wortschatzes. Auf den Kassetten hört man ausschliesslich bundesdeutsche Standardsprecher. Weiter stellt sich vielleicht die Frage, ob der Wortschatz nicht doch irgendwo übersetzt werden sollte (Glossar oder Wörterliste). Trotzdem ist dieses Lehrwerk, mit dem ich bisher in zwei Pilotklassen im Kanton Neuenburg arbeiten durfte, meines Erachtens ohne Zweifel geeignet, in der Westschweiz in den ersten DaF-Schuljahren eingesetzt zu werden.

Martina Cattin
Boudevilliers

*Le lexique, voyage à travers les mots. Français 2000, bulletin de la société belge des professeurs de français, n° 147, sept. 1995.*¹

La société belge des professeurs de Français publie une revue abordant des thèmes au cœur de nos préoccupations, par des articles courts théoriques aussi bien que pratiques. Le numéro sur le lexique date déjà de septembre 1995, mais il mérite que l'on en parle.

Travailler le lexique est indispensable si l'on se réfère au postulat, partagé par tous les auteurs de ce numéro, que c'est en étant capable de **nommer** que l'enfant, ou l'apprenant en général, aura accès à la pensée.

Ce numéro peut servir au prof de français à plusieurs niveaux. Quasi-tous les articles apportent une information ou synthétisent une position intéressante sur la question du vocabulaire ou de son enseignement et permettent une utilisation directe en classe de langue. Leur lecture par un élève (exposé) ou par la classe est en effet possible car ils sont courts et simples. Ils peuvent alors apporter un point de vue classique ou quelque peu iconoclaste (contre la «dictionnarioratie» ou tyrannie des dictionnaires).

Ils peuvent aussi éclairer un aspect historique ou faire la part à la variation géographique ou socioculturelle. De plus, nombre d'entre eux comportent des propositions d'exercices.

¹ Renseignements et commandes : J.-F. Cabillau, rue Franz-Merjay 106, B-1060 Bruxelles.

Jean-Marc Luscher
Université Genève

HEXEL Dagmar: *Recherches autour d'un manuel (SOWIESO, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Berlin, Langenscheidt, 1994f)*

Dans *Babylonia* 1/96, H. von Flüe-Fleck a présenté la méthode SOWIESO avec tous les avantages qu'elle comprenait dans sa nouvelle version italienne pour les Tessinois et tous les problèmes qu'elle pouvait soulever à être utilisée en Romandie. La méthode en elle-même ne va donc pas être réexposée ici.

Dagmar Hexel dans *Recherches autour d'un manuel*¹ expose les résultats de l'application de cette méthode dans le 7ème degré du Cycle d'Orientation (CO) à Genève. Le jugement global sur le manuel donné par 5 classes latino-scientifiques et 5 classes de section Générale est de 4,8 sur 6 sans différences sensibles entre les sections. Les quantités d'exercices et de vocabulaire sont satisfaisantes et maîtrisables, la présentation est pour les deux tiers des élèves une aide efficace à l'apprentissage.

Deux élèves sur cinq comprennent les textes à la première lecture, en revanche la compréhension des textes oraux pose plus de problèmes : pour comprendre leur cassette personnelle, les élèves doivent procéder à plusieurs écoutes. Malgré cet effort, un sur cinq continue à ne pas tout comprendre. Le recours à la L1 est quasiment systématique, sauf lors des exercices et de leurs corrections. Pourtant, les élè-

ves pensent maîtriser les situations suivantes : se présenter (96%), présenter sa famille (87%), dire ce qu'on aime ou n'aime pas manger (84%), demander son chemin (69%). Les situations précaires seront : parler de ce qu'on fait à l'école (48%), prendre rendez-vous (48%), parler de ses intérêts (47%), parler du temps qu'il fait (42%). Il est intéressant de noter que l'évaluation de la maîtrise des situations est assez faiblement liée à l'autoévaluation du progrès en expression orale, comme si le progrès global perçu et le jugement sur les capacités effectives suivaient deux logiques différentes.

La comparaison entre *Vorwärts* et *Sowieso* ne donne pas globalement de différence significative entre les deux sections. Par contre, si l'on examine l'effet spécifique de la méthode sur chaque section, *Sowieso* semble alors mieux convenir aux scientifiques et *Vorwärts* aux générales. Pourtant, *Sowieso* semble *a priori* offrir une possibilité aux élèves faibles d'apprécier l'apprentissage de l'allemand que les autres manuels n'offrent pas.

Dans l'ensemble, la méthode est appréciée de part et d'autre, même si son côté "prêt à l'emploi" est trompeur. En fait, elle nécessite, comme d'autres, une formation sur la méthode et ses objectifs. En effet, si l'on vise un éventail très large de compétences (en plus du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation, il y a une démarche pour apprendre à apprendre, une réflexion sur l'apprentissage, etc.), une bonne connaissance préalable serait nécessaire pour permettre aux enseignants de faire des choix, sans laisser de côté des contenus importants.

Bien qu'on puisse parfois regretter un manque de rigueur et d'explicitation méthodologique, la lecture de ce rapport permettra aux enseignants utilisant *Sowieso* de bien repérer les pièges et de chercher à les pallier.

¹ Centre de recherches psychopédagogiques, crpp, Genève (1996) case postale 218, 1211 Genève 28 (15a av. Joli-Mont).

• **MARTINI M. / VOIT H.:** *Grammatik lehren und lernen.*

• **PONTI D.:** *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.*

• **GLAESER V. / LEPORATI L.:** *Fertigkeit Hören (con audiocassetta)*

• **BREITMOSER R. / GATTI F.:** *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation.*

• **BRUNO E. / LAIN T. / SPRIANO G.:** *Testen und Prüfen in der Grundstufe.*

Questi cinque volumi della collana destinata a insegnanti di tedesco, editi da **Paravia**, sono ora disponibili.

La collana è curata dall'Università di Torino, con la collaborazione dell'IRRSAE Piemonte, dell'ADILT e del Goethe-Institut di Torino e con il sostegno finanziario dell'Unione Europea. Ogni volume viene abbinato al volume dallo stesso titolo della collana *Fernstudienprojekt "Deutsch als Fremdsprache und Germanistik"* pubblicata in Germania da Langenscheidt nell'ambito di un vasto progetto editoriale curato dal Goethe-Institut (GI), dall'Università di Kassel (GhK) e dall'Università di Tübingen (DIFF). La collana di Langenscheidt, con i suoi circa quaranta titoli in parte pubblicati in parte in preparazione, si rivolge ovviamente a tutti gli insegnanti di tedesco come lingua straniera, a qualsiasi paese appartengano. La collana di *Beihefte* di Paravia si rivolge invece agli insegnanti di tedesco italiani, è redatta da autori che conoscono bene la realtà scolastica del nostro paese e ha lo scopo di integrare i materiali originali facendo riferimento a quegli elementi - come ad esempio i programmi ufficiali, i libri di testo, le abitudini di apprendimento - che risultano di particolare importanza per il lavoro quotidiano degli insegnanti. Tutti i materiali hanno una impostazione interattivo-induttiva e contengono sempre proposte di esercizi con soluzione.

Una caratteristica fondamentale del progetto è di essere stato concepito per lo studio a distanza, una modalità

di studio che non necessita di un contatto continuativo e diretto fra partecipanti e formatori ed è quindi particolarmente indicata per chi non può raggiungere le sedi di aggiornamento, situate generalmente nelle grandi città.

Nei paesi dove questo tipo di studio ha una tradizione e vi sono infrastrutture adeguate, queste *Fernstudien-einheiten* vengono impiegate in corsi a distanza veri e propri che utilizzano mezzi di comunicazione tradizionali (posta, telefono, fax) o tecnologicamente più avanzati, come la posta elettronica, che sta diventando il modo più semplice di mettere in comunicazione in tempo reale i partecipanti con i formatori e i partecipanti tra loro. Per quanto riguarda il contesto italiano, dove questo tipo di istruzione e di aggiornamento non ha ancora una lunga storia e le distanze non sono molto grandi, la forma di impiego preferibile sembra essere quella "mista". Essa prevede pochi momenti collettivi in presenza per avviare il lavoro, promuovere confronti e valutare i risultati, e periodi più lunghi di studio individuale, con il sostegno e il controllo a distanza dei formatori. Lo studio individuale è favorito dall'impostazione dei materiali, interattiva e induttiva, e da tutti quegli elementi - dalle soluzioni dei compiti ai riferimenti bibliografici, dall'ampio margine per gli appunti personali ai sottotitoli esplicativi - che mirano a far lavorare il partecipante in modo autonomo.

E' prevista entro il 1998 la realizzazione di altri quindici *Beihefte* che vanno ad affiancare i rispettivi titoli di Langenscheidt pubblicati o in pubblicazione. Tra i primi titoli in programma citiamo: *Kontakte knüpfen, Probleme der Leistungsmessung, Lesen als Verstehen, Computer im Deutschunterricht, Fehler und Fehlerkorrektur, Fertigkeit Lesen, Fertigkeit Schreiben, Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Arbeit mit Video, Lehrwerksanalyse*. Seguiranno i volumi sull'autonomia del discente e le

strategie di studio, sulla fonetica, l'insegnamento del lessico, i linguaggi specialistici, e altri temi rilevanti per gli insegnanti. Completeranno la collana due titoli che si propongono di dare un quadro aggiornato e trasferibile alla pratica delle discipline di riferimento della glottodidattica: la linguistica applicata e la psicologia dell'apprendimento linguistico.

I *Beihefte* possono essere ordinati all'editore (Paravia, Casella postale 485, 10100 Torino) al prezzo di L.10.000 ciascuno (insieme al volume di Langenscheidt L.23.000). Per ordinazioni di almeno L.40.000, si ha diritto ad un *Beiheft* omaggio a scelta.

Donatella Ponti, Torino

GAZERRO, V. (1997): *Insegnamento della lingua italiana in Europa. Emigrazione, lingua, intercultura in Germania e in Svizzera*, Roma, Armando, p. 224.



Le "nuove migrazioni" internazionali dal sud al nord del mondo, dall'est all'ovest, le sfide della multiculturalità e l'attenzione per la prospettiva interculturale, spesso considerata come il grande ideale educativo della fine del nostro secolo, costituiscono oggi un privilegiato oggetto di studio per la pedagogia e una sfida per l'educazione e per la scuola del nostro Paese, che si è dimostrata disponibile ad "accogliere" e ad educare, nel rispetto della loro identità culturale, tutti coloro che la frequentano, ed a considerare "positivamente" le differenze ...

Di fronte a queste sfide è sembrato opportuno raccogliere informazioni, dati, notizie sulle esperienze effettuate in altri Paesi europei tradizionalmente considerati di "immigrazione", i quali hanno vissuto le diverse fasi

della storia del fenomeno migratorio e che accolgono ormai da molti anni gli stranieri.

Per soddisfare queste esigenze sono stati organizzati convegni e seminari, sono stati tradotti in italiano libri di autori stranieri e sono state effettuate numerose ricerche. Non molta invece è stata l'attenzione rivolta all'insegnamento dell'italiano ai figli dei nostri connazionali emigrati nei vari Paesi europei, ai provvedimenti legislativi che lo hanno consentito e alle esperienze che sono state effettuate nel passato e che sono realizzate oggi. A questa questione, alla sua "genesi", al suo sviluppo, ai problemi insoluti ad essa collegati e alla prospettiva che è possibile intravedere per il futuro ha rivolto l'attenzione Vittorio Gazerro, cui si deve una specifica ricerca, la quale trova la sua motivazione anche nelle esperienze effettuate, in qualità di direttore didattico, impegnato da molti anni nell'organizzazione dei corsi di lingua italiana nei Paesi di lingua tedesca, che gli hanno consentito di vivere da "protagonista" la loro storia, che è legata alle "vicende" dell'emigrazione e che talvolta è condizionata dal permanere di riserve più o meno palesi nei confronti dei diversi e della loro cultura e della tendenza (più o meno esplicita) volta all'assimilazione e all'assorbimento delle diversità in un sistema pre-esistente, a cui è giocoforza adattarsi, senza nessun aggiustamento o alcuna modificazione da parte di chi assimila.

Si tratta di una ricerca che viene a colmare un vuoto di informazioni, necessarie per conoscere "da vicino" gli ostacoli che rendono difficoltosa l'affermazione dell'educazione interculturale e per prepararsi ad affrontare con intelligenza pedagogica, anche nel nostro Paese, la questione dell'insegnamento della lingua materna agli stranieri che già sono stati accolti nelle nostre scuole, il cui numero, come sappiamo, è destinato ad aumentare, ed è utile per favorire la conquista della consapevolezza del problema,

che non è soltanto di natura politica e che comunque non può chiedere ai provvedimenti governativi e ai documenti prodotti dagli organismi internazionali la sua soluzione.

La storia che Vittorio Gazerro ha ricostruito, utilizzando numerosi documenti, facendo riferimento alle "autorevoli risoluzioni" del Consiglio d'Europa, del Consiglio della Cooperazione Culturale, del Consiglio dei Ministri che si sono occupati sin dalla fine degli anni '60 in poi del problema della scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati, elaborando programmi e diversi piani di intervento non guidati da intenzioni puramente speculative ma volti a stimolare all'azione dimostra come sono state in gran parte e almeno per lungo tempo disattese le raccomandazioni di questi organismi, e come la lingua d'origine degli alunni stranieri (e quindi anche la nostra), venga insegnata perché il suo apprendimento può costituire un supporto per l'apprendimento delle lingue ufficiali e come le esperienze realizzate talvolta soltanto pragmatiche e di "corto respiro".

Sira Serenella Macchietti
Università Siena

*** HUNFELD, H. / PIEPHO H.-E. (1997): *Elemente, Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Köln, Dürr + Kessel.**



Elemente ist ein vollkommen neuartiges Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache mit Erwachsenen. Das Lernen orientiert sich hier konsequent an dem, was **je-**

der Lernende aus seinem Lebensraum an **Erfahrungen** einbringt. *Elemente* greift dieses Wissen auf und

Bloc Notes

Informazioni

macht es zur **Basis** des Fremdsprachenlernens. Das Lehrwerk *Elemente* bereitet die Lernenden zielsicher auf das Zertifikat und die Prüfungen des **Goethe-Institutes** vor. *Elemente* steht für eine neue zeitgemäße Form des Lernens: **Voneinander Deutsch lernen.**

Die Idee

Die vier Elemente Wasser, Feuer, Erde, Luft prägen Kulturen und prägen Menschen. Sie unterscheiden, und sie verbinden. Sie sind alltägliche Erfahrung, und sie sind Thema in allen Bereichen des Lebens. Die Elemente sind für jeden Menschen natürlicher Lese-, Rede- und Schreibenlaß. Jeder kann darüber, wie er die Elemente in seinem Lebensraum erfahren hat, kommunizieren, sobald er aus informativen Texten die sprachlichen Mittel gewonnen hat. Was liegt also näher, als die Elemente zur Basis des Fremdsprachenlernens zu machen?

Die Didaktik

Der didaktische Ansatz des Lehrwerks *Elemente* ist bestimmt durch die Normalität des Fremden. Jeder Lernende bringt seine Erfahrungen in den Unterricht ein. Das jeweils andere Verständnis der Elemente ist willkommen, ja ist sogar wesentlicher und gewollter Bestandteil des Lernprozesses. Offene Texte, Bilder und Themen aktivieren unterschiedliches Vorwissen und provozieren Phantasie und Assoziationen. Es wird nicht belehrt, sondern miteinander gesprochen und voneinander gelernt.

Das Ergebnis

Auf der Grundlage einer profunden Ausspracheschulung entwickelt sich in *Elemente* der Spracherwerb in kleinen und klaren Schritten. Alle sprachlichen Fertigkeiten werden in zahlreichen Situationen und bei vielen Gelegenheiten der Textproduktion geübt. So wird der Lernende systematisch an die Fähigkeiten des Sprechens, Schreibens, Lesens, Hörens, Diskutierens und Analysierens herangeführt - in jeder Phase des Lernprozesses eingebunden in die Einheit von Thema, Lebenssituation und Sprache.

Rencontres de l'ASDIFLE: "Multimédia et FLE"

Les 10 et 11 janvier, les rencontres de l'Association de Didactique du Français Langue Étrangère ont été consacrés aux multimédias. Encore peu d'outils existent pour l'enseignement du Français Langue Étrangère. Pourtant, quelques didacticiens s'y sont déjà intéressés et posent des questions essentielles:

- Dans quelles mesures ces outils favorisent-ils l'autonomie?
- Dans quelles mesures la maîtrise technologique est-elle nécessaire?
- L'utilisateur doit-il connaître ses processus d'apprentissage et jusqu'où en avoir conscience peut-il être facilitant?
- L'apprenant sait-il faire les choix auxquels il est constamment exposé dans la logique binaire? Sait-il repérer les parcours qu'il emprunte? Comment lui enseigner à varier ses parcours, se repérer dans les "boucles", choisir des critères de recherche?
- Puisqu'interactivité ne signifie pas interaction, dans quelles mesures peut-on favoriser l'interaction entre l'apprenant et le contenu de son apprentissage?
- Quels interfaces proposer entre l'homme et la machine?
- Quels rapports le multimédia entretient-il avec la réalité?
- Quels rapports entretient-il avec les supports écrits traditionnels?
- Quelles sont les spécificités de la relation texte/hypertexte?

Trois cédéroms de Français Langue Étrangère ont été présentés: "Camille", "Je vous ai compris" et "LTV", ainsi que de nombreux sites Internet. La richesse de ces rencontres a révélé le grand intérêt des acteurs du FLE pour ces nouveaux supports.

La deuxième étape de cette réflexion aura lieu à Poitiers le 5 et 6 septembre 1997.

Conseil Européen pour les Langues (CEL)



Le CEL est une association européenne, indépendante et permanente dont l'objectif principal est l'amélioration quantitative

et qualitative de la connaissance des langues et civilisations des pays de l'Union européenne, mais aussi des pays non-membres de l'Union. Le CEL sera ouvert à toutes les institutions de l'enseignement supérieur en Europe et à toutes les associations nationales et internationales se spécialisant dans le domaine des langues. L'association est créée avec le soutien financier de la Commission européenne (DG XXII).

Le Conseil Européen pour les Langues doit jouer un rôle décisif dans la définition des politiques linguistiques communes au niveau européen. Prises individuellement, les institutions ne sont pas toujours en mesure de relever le défi d'une Europe multilingue et multiculturelle. L'objectif du CEL est donc d'établir un cadre institutionnel qui permettra de mettre en place les conditions nécessaires au développement d'une politique commune et d'initier différents projets conjoints destinés à améliorer la situation actuelle. Le CEL encourage une approche systématique, notamment par la création de dix groupes de travail abordant chacun un secteur-clé. Par ailleurs, le Conseil a déjà déposé une demande de projet de réseau thématique (PRT) auprès de la Commission européenne, dans le cadre du programme SOCRATES/ERASMUS; ce vaste réseau a été approuvé par la Commission.

La décision de créer un forum permanent dans le domaine des langues a été prise à l'issue de la Conférence d'évaluation organisée conjointement par le Comité Scientifique SIGMA pour

les Langues et la Commission européenne (Stockholm, juin 1995). À l'occasion de cette conférence, des experts de 14 États membres de l'Union européenne, de la Norvège et de la Suisse ont présenté seize rapports nationaux, qui proposaient des analyses de la situation actuelle dans les études de langues dans l'enseignement supérieur et qui identifiaient les nouveaux besoins dans ce domaine par rapport au développement des études de langues, aux besoins du monde du travail et à la construction européenne. Largement débattus lors de la Conférence de Stockholm, ces rapports nationaux ont permis d'identifier les principaux secteurs-clés que les groupes de travail du Conseil Européen pour les Langues devront aborder.

Secteurs-clés

- le multilinguisme et les langues moins diffusées et moins enseignées;
- la communication interculturelle;
- les nouvelles technologies et l'apprentissage des langues;
- les études de 3ème cycle;
- l'enseignement des langues et civilisations non-communautaires;
- la formation des professeurs de langues et l'éducation bilingue;
- la traduction et l'interprétation;
- les études de langues pour les étudiants d'autres disciplines
- les dictionnaires
- l'évaluation et les tests de langues.

L'adresse correcte pour accéder au site Internet du CEL est:
<http://userpage.fu-berlin.de/~elc>



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Zur Situation randständiger Immigrantenkinder

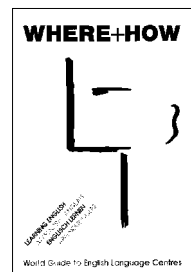
Bei Kindern, die in der Schulklasse sozial akzeptiert sind, ist eine Bedingung für erfolgreiches Lernen erfüllt. Die Faktoren, die Akzeptiertsein oder Randständigkeit eines Kindes beeinflussen, sind vielfältig. Sie sind in der Klasse, bei der Lehrperson und im sozialen Umfeld des Kindes zu finden. Zu diesem Thema sind schon viele Forschungen durchgeführt worden. Die besondere Situation der Immigrantenkinder hat Doris Houbé-Müller in ihrer Dissertation an der Universität Zürich untersucht.

Comment se porte la lecture en Suisse?

Les concurrents de la langue écrite sont connus: l'image et les médias visuels sont toujours plus répandus. La lecture et l'écriture demeurent cependant des "techniques culturelles" importantes. L'utilisation des nouveaux moyens de communication tels que le télex et Internet demande que l'on sache lire et écrire. Celles et ceux qui n'ont pas développé ces compétences dans leur jeunesse vont se heurter à des problèmes dans la vie quotidienne et professionnelle. À cet égard, la question des compétences en lecture des élèves de 3e et de 8e année est d'intérêt. Les résultats détaillés de la participation suisse à une recherche comparative sur le plan international sont parus.

Eine Gratisdokumentation zu jedem vorgestellten Projekt ist erhältlich bei: Schw. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 8352390, Fax 062 8352399

Where + How: Ein Sprachschulführer



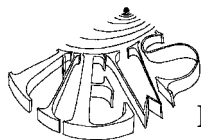
Seit langem sind Restaurant-Führer selbstverständlich geworden. Zu Recht! Man will ja nicht eine Menge Geld für einen mißlungenen Abend auslegen.

Sprachkurse sind indessen meist viel teurer als ein gutes Essen, und ebenso häufig mißlingen auch sie.

Einen umfassenden Überblick über Sprachschulen im Ausland bieten die *Where + How* Weltsprachschulführer vom I.W.H. Verlag GmbH in Bonn. Die neuen Auflagen sind gerade für vier verschiedene Sprachen erschienen: für Englisch (in Australien, Großbritannien, Irland, Kanada, Neuseeland, USA), für Französisch (in Frankreich, Belgien, Schweiz), für Spanisch (Spanien und Lateinamerika) und für Deutsch (in Deutschland, Schweiz, Österreich). Informationen zu anderen Sprachen können über das Internet unter folgender Adresse abgefragt werden:

<http://www.language-centres-world.com>.

Die Bücher kosten 13,- DM bzw. 15,- DM und sind beim Wie + Wo Verlag in Bonn, Am Hofgarten 18, 53115 Bonn, Tel.: 0228 -201 190, Fax: 0228 - 211 944 zu bestellen.



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Entre la société et l'école: quel bilinguisme voulons-nous?

Des mouvements contradictoires agitent notre bilinguisme helvétique... Tant au niveau des administrations qu'à celui des écoles, on observe en effet des mouvements opposés qu'il est difficile d'interpréter: défense des minorités à Berne, mais position timorée, de repli, à Cressier et à Bienne (qui venait pourtant de créer un Forum du bilinguisme...); développement des échanges scolaires, d'une dixième année linguistique à Fribourg, mais menaces pesant sur l'enseignement du français à Zurich, voire au Tessin. Ce qui ressort toutefois également dans tous ces mouvements, c'est une apparente volonté de développer, à différents échelons de la vie sociale mais surtout à l'école, une politique linguistique, comme en témoignent les projets de réorganisation de l'enseignement discutés au Tessin, au Valais, aux Grisons, à Zurich. Les options sous-jacentes à ces changements ne sont toutefois pas toujours claires, hésitant entre le «tout-à-l'anglais» et la volonté d'améliorer la communication entre les différentes régions linguistiques du pays. Et, dans tout cela, le patois vient ouvrir — à partir du canton du Jura — une nouvelle interrogation: quelle place doit-on lui octroyer dans une conception plurilingue et pluriculturelle de la société et de l'école? Ne serait-ce pas là une question à traiter dans un prochain numéro de notre revue préférée?...



L'administration fédérale défend ses minorités linguistiques

A la suite de deux motions, le Conseil fédéral a adopté de nouvelles instructions afin de promouvoir le plurilinguisme dans l'administration. Ces directives prévoient que, en règle générale, les fonctionnaires travailleront dans leur propre langue (pour autant qu'il s'agisse d'une des trois langues de travail de la Confédération) et que les chances des Latins seront accrues lors des procédures de nomination. Parallèlement, une offre étendue en matière de formation doit permettre aux fonctionnaires d'approfondir leurs connaissances linguistiques dans au moins une seconde langue nationale. Le Conseil fédéral contrôlera l'application de sa politique à la fin de chaque législature.



Cressier (Fribourg) n'est pas bilingue!

Même si elle compte près de 40% de germanophones, la commune de Cressier n'est pas bilingue. Ainsi en a décidé le Tribunal fédéral à la suite d'une plainte déposée par deux couples alémaniques en litige avec la commune: ceux-ci voulaient rédiger leur requête en allemand et recevoir le jugement en allemand. La commune a estimé que la procédure se déroulerait en français, mais que chaque partie pourrait s'exprimer dans sa langue lors des échanges d'écriture. Après le Tribunal administratif du canton, c'est donc le Tribunal fédéral qui vient de confirmer cette décision car il faut, pour qu'une commune soit considérée comme bilingue, que le pourcentage d'Alémaniques dépasse 35% lors de trois recensements successifs. Cette condition n'étant pas remplie, le Tribunal estime que les autorités n'ont pas fait preuve d'arbitraire.



Durcissement de la cohabitation linguistique à Bienne

Alors qu'un «Forum du bilinguisme» venait d'être créé, qu'un «Monsieur bilinguisme» venait d'être nommé, le président du parti radical romand jette un pavé dans la mare en exigeant un quota de 40% de Romands dans l'administration!... Cette revendication exprime assurément un certain malaise des 35% de francophones (voire près de 40% si l'on compte aussi les étrangers auxquels l'administration s'adresse en français) qui sont sous-représentés dans l'administration (27%), en particulier dans les catégories à haut salaire. Personne ne nie cet état de fait, mais tout le monde n'est pas d'avis que la méthode des quotas soit la mieux à même d'assurer une cohabitation réellement harmonieuse...



Dans le canton de Fribourg, la 10ème année linguistique rencontre un grand succès

Les places mises à disposition pour les jeunes francophones qui décident d'effectuer une 10ème année de scolarité en allemand ont toutes trouvé preneur. Mais cela n'est pas sans créer quelques difficultés car il est nécessaire de trouver autant de familles d'accueil pour assurer la réciprocité de l'échange... Le Bureau cantonal de coordination, qui s'occupe de cela, se charge également d'organiser des échanges (individuels) pour les prochaines vacances d'été.



Neue Stipendien für Sprachaufenthalte zur Förderung des Fremdsprachenlernens

Seit mehreren Jahren vergibt der Kanton Tessin Stipendien für Sprachaufenthalte. Die Sprachaufenthalte müs-

sen eine Dauer von mindestens drei Monaten haben und mit dem Besuch eines Intensivkurses verbunden sein. Nach Abschluss des Kurses muss ein vorher festgelegtes und den bisherigen Sprachkenntnissen entsprechendes internationales Sprachdiplom erworben werden. In den Genuss dieser Stipendien kommt, wer über eine abgeschlossene Berufsbildung oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügt. Im Jahre 1995/1996 wurden 422 Stipendien dieser Art in einer Gesamthöhe von Fr. 2'821'010.- vergeben. Dies entspricht ca. Fr. 10.- pro Kopf der Wohnbevölkerung des Kantons und 13,5 % aller im Jahre 1995/1996 erteilten Stipendien (Fr. 20'850'229.-).

Der Staatsrat des Kantons Tessin, in der Überzeugung, dass im Bereich des Fremdsprachenlernens jene Förderungsmassnahmen besonders wirksam sind, die direkt den Schülerinnen und Schülern zugute kommen, hat nun am 18. Februar 1997 beschlossen, diese Stipendien für Sprachaufenthalte (für französisch, Deutsch und Englisch) - vorerst versuchsweise für den Zeitraum von 14. Juni 1997 bis zum 31. August 1998 - auch auf Schülerinnen und Schüler auszudehnen, welche nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine weiterführende Schule (Gymnasium, Diplommittelschule, Vollzeit- oder Teilzeitberufsschule) besuchen möchten oder die eine solche Schule bereits besuchen oder eben abgeschlossen haben. Die Höhe der Stipendien richtet sich nach den Einkommensverhältnissen der Familie.

Nach diesem Staatsratsbeschluss werden Stipendien entrichtet:

- für Sprachaufenthalte während der Sommerferien, in der Schweiz oder im Ausland, die verbunden sind mit dem Besuch eines mindestens vierwöchigen Intensivkurses (25 Wochenstunden) mit der Verpflichtung, nach Abschluss des Kurses ein Zertifikat vorzuweisen, das Auskunft gibt über den erreichten

Kompetenzstand;

- für Sprachaufenthalte, in der Schweiz oder im Ausland, die verbunden sind mit dem Besuch eines mindestens dreimonatigen Sprachkurses, nach deren Abschluss ein internationales Sprachdiplom vorgelegt werden muss, das den bisher erworbenen Sprachkenntnissen entspricht;
- für Sprachaufenthalte, in der Schweiz oder im Ausland, die während eines gesamten Schuljahres mit dem Besuch einer öffentlichen Schule verbunden sind, die jener entspricht, die im Kanton Tessin besucht wird. Bei der Vermittlung der Schulen wirken die für den nationalen und internationalen Jugendaustausch zuständigen Organisationen ("ch Jugendaustausch" u.a.m.) mit.



Développer l'enseignement bilingue dans le Jura?

Vu l'intérêt accru suscité par l'enseignement bilingue dans les cantons romands et les expériences en cours au Collège jurassien de Saint-Charles (d'abord en allemand, prochainement en anglais), un député a déposé une question écrite au Gouvernement pour savoir quelles dispositions pourraient être prises, en particulier dans l'école publique, pour encourager de telles expériences. Des projets sont-ils à l'étude?... Le Gouvernement a répondu que le principe de l'enseignement bilingue n'était pas contesté et que, dès l'année prochaine, deux essais seraient tentés dans des classes secondaires, voire au Lycée. La priorité sera clairement donnée à l'allemand.



Le patois, une autre forme du bilinguisme!

Mettant ainsi en application la Charte fondamentale du canton, votée en 1977, qui stipulait

que le canton et les communes ont la mission de contribuer à la conservation et à la mise en valeur du patrimoine jurassien, notamment du patois, le Service cantonal d'enseignement organise depuis l'année dernière des cours facultatifs de patois. Plus de 120 élèves, répartis dans 11 classes des trois districts du canton, suivent ces cours.

Toutefois, les patoisant jurassiens, initiateurs de ce projet, estiment que la situation n'est pas satisfaisante: les cours sont mal programmés, l'enveloppe budgétaire n'est pas enrichie pour cette discipline supplémentaire, certaines communes font de la résistance... C'est pourquoi ils demandent que le patois devienne une branche obligatoire, inscrite dans la grille horaire, à raison d'une ou deux heures par mois, dans le cadre de l'histoire jurassienne.



Introduzione dell'insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo del Canton Grigioni

Lo scorso 2 marzo i cittadini dei Grigioni hanno massicciamente accolto (col 76% di voti favorevoli e il 24% contrari) la revisione parziale della legge scolastica, che comporta tra l'altro una novità importante: l'introduzione dell'insegnamento dell'italiano come "lingua d'incontro" nelle scuole elementari tedescofone del Cantone (con l'eccezione delle classi di lingua tedesca dei comuni a ridosso dell'area romancia, i quali - per evitare di discriminare questa lingua - manterranno comunque la facoltà di scegliere tra l'italiano e il romancio). Parità di trattamento dunque per tutti gli allievi del cantone, poiché gli allievi italofoeni e di lingua romancia avevano già il tedesco nelle classi elementari. L'italiano verrà insegnato a partire dalla quarta elementare fino alla fine del ciclo elementare (3 anni), secondo un approccio co-

municativo che intende privilegiare l'espressione orale. L'italiano verrà poi continuato nelle scuole d'avviamento pratico, mentre nelle secondarie la prima lingua obbligatoria resterà il francese. L'insegnamento dell'italiano sarà introdotto a partire dall'anno scolastico 1999-2000. A questo scopo, si darà presto il via ad una vasta operazione di perfezionamento dei circa 500 docenti. La nozione di italiano come "lingua di incontro", nelle intenzioni del comitato che ha proposto questa revisione della legge scolastica, vuol sottolineare una grande potenzialità culturale del Cantone, oggi non sufficientemente sfruttata, quella cioè di utilizzare la sua varietà linguistica come possibilità di incontro, per favorire la comprensione reciproca, stimolando nel contempo il desiderio di apprendere altre lingue. Dopo Uri, il Grigioni è il secondo Cantone che sceglie l'italiano come lingua seconda insegnata nelle elementari.

Andererseits sollen aber auch die ETH-Abgänger und -Abgängerinnen durch ihre besseren Englischkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähiger werden.

Die Landessprachen Französisch und Italienisch sollen zwar ebenfalls gefördert werden, der Rektor weist aber darauf hin, dass ihre Bedeutung im Wissenschaftsbereich nicht mit dem Englischen zu vergleichen sei.



Englisch wird vierte Unterrichtssprache an der ETH Zürich

An der ETH Zürich wird auf deutsch, französisch und italienisch unterrichtet. Nun wird Englisch als vierte Unterrichtssprache eingeführt. Die Schulleitung hat an ihrer letzten Sitzung beschlossen, dass vorerst an jeder der 19 Abteilungen der ETH eine Vorlesung auf Englisch angeboten werden muss. Da ungefähr zehn Prozent der Dozenten aus dem angelsächsischen Sprachraum kommen, wird dies nicht schwer zu realisieren sein.

An der ETH kommen 19 Prozent der Studenten und Studentinnen aus dem Ausland, die Hälfte davon ist nicht deutscher Muttersprache. Ziel der Massnahme ist es einerseits, der Konkurrenz ausländischer Universitäten zu begegnen, die oft ganze Lehrgänge in englischer Sprache anbieten.

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.