

Von Speisen und Sprachen: Kulinarik, Kulturen und Sprachenlernen
Des mets et des mots: Gastronomie, cultures et apprentissage des langues
Lingue e linguine: Gastronomia, culture e apprendimento delle lingue
Da vervas e vivondas: Gastronomia, culturas ed acquisizion da linguas

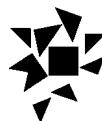
BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue
Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen
Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues
Rivista per instruir
ed emprender linguatgs

1 | 2015



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



BABYLONIA

**Von Speisen und Sprachen: Kulinarik, Kulturen und Sprachenlernen
Des mets et des mots: Gastronomie, cultures et apprentissage des langues
Lingue e linguine: Gastronomia, culture e apprendimento delle lingue
Da vervas e vivondas: Gastronomia, culturas ed acquisizion da linguas**

Responsabili di redazione per il tema

Victor Saudan & Jeanne Pantet

Con i contributi di

**Nadine Bordessoule Gilliéron | Genève & Ana Pairet | New Brunswick
Ursina Gloor | Arlesheim
Leon Heinz & Felicia Schäfer | Basel
Elke Nicole Kappus | Luzern
Lorenza Mondada | Basel
Katharina Oechslin | Luzern
Jeanne Pantet | Bellinzona
Victor Saudan | Luzern
Martin Schönbächler | Weggis
Paul Seedhouse | Newcastle
Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe | Locarno
Katharina Vajta | Göteborg
Mireille Venturelli | Bellinzona
Christoph Wildhaber | Weggis & Gianni Ghisla | Lugano
Max Züst | Weggis**

e un inserto didattico di

Martina Zimmermann, Simone Ries, Anna Häfliger & Gustav Arnold | Luzern

Login

www.babylonia.ch

Username: babylonia@idea-ti.ch

Password: 2015_1_essen

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1/anno XXIII/2015

Sprachen: Ein unersetzlicher Reichtum der Schweiz

Mobilität und Digitalisierung lassen im Zeitalter der Globalisierung nicht nur Distanzen schrumpfen, sie nagen auch an Geltung und Prestige unserer Sprachen: Durchsetzt von visuellen Sequenzen und Einfachst-Sprechhülsen aus dem Global English scheinen sie nur noch zu einem kleineren Teil an unserer täglichen Selbst- und Fremdverständigung mitzuwirken. Die zunehmende Präsenz des Visuellen in der Kommunikation mit seiner digital reproduzierten Direktheit und Offensichtlichkeit geht einher mit einem verstärkten Anspruch auf Unmittelbarkeit des Verstehens und Verstanden-Werdens. Die über Jahrtausende gewachsene formale Komplexität unserer natürlichen Sprachen ist diesem Hang nach Sinnenfälligkeit ein Ärgernis, die Kulturreistung ihres Erlernens ist auch an guten Schulen nur noch bedingt durchsetzbar, vor allem, wenn noch die Erwartung der direkten beruflichen Rentabilität dazu kommt.

Der Zauber des Visuellen verstellt da freilich den Blick auf die weltgestaltende Kraft unserer Sprachen – und auf die Verschiedenheit der Welten, die ihnen entsprechen. Denn die erste Selbstverständigung wie der weiterreichende Austausch mit andern entfalten sich zunächst im Gepräge der Muttersprache, von der sich nur wenige im Lauf ihres Lebens wirklich lösen. Solche Verhaftung reicht bis weit ins Ökonomische hinein, das viel inniger in die jeweiligen Lebens- und

Sprachwelten eingebettet ist, als wir den Zahlen entnehmen können, die es zu bestimmen scheinen. Auch fürs wirtschaftliche Handeln sind nämlich wortsprachlich niedergelegte Bedeutungen bestimmend: Die Einordnung von Scheitern und Erfolg, Treu und Glauben, List und Täuschung ist bei aller Universalität des Anspruchs je nach Region und Sprache anders vorgespielt, die damit benannten Praktiken und Fakten haben einen anderen Klang. Wer das verstehen will, und sei es nur, um auf den örtlichen Märkten zu reüssieren, muss sich in die dortige Sprache einleben. Das gilt auch für die Märkte der Schweiz, ungeachtet gleicher allgemeiner Rahmenbedingungen. Schaut man nämlich genauer hin, liegen zwischen einem Romand, einem Tessiner und einem Deutschschweizer Welten, mögen die individuellen Interessen noch so kongruieren. Der Reichtum der Schweiz? Hierin liegt er.

* Privat-docent de littérature comparée et française de 1981 à 1996, il fonde en 1996 sa propre agence de conseil en communication d'entreprise à Zürich (Köppel + Partner AG Public Affairs). En 2009, il fonde le «Forum PME/KMU», une plateforme de rencontre alémanico-romande au niveau économique. Il est également président du Conseil de la Fondation Langues et Cultures.



4 Editorial

- Tema **Von Speisen und Sprachen: Kulinarik, Kulturen und Sprachenlernen**
Des mets et des mots: Gastronomie, cultures et apprentissage des langues
Lingue e linguine: Gastronomia, culture e apprendimento delle lingue
Da vervas e vivondas: Gastronomia, culturas ed acquisizion da lingus
- 6 **Introduction | Introduzione** Jeanne Pantet & Victor Saudan
- 10 **Didactiques des langues, didactique de l'(inter)-culturel et du culinaire:
le projet *Les Mets et les Mots*** Victor Saudan
- 20 **Von Speisen und Sprachen: Inter- und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**
Elke Nicole Kappus
- 28 **Des grandgousiers ordinaires: expertises culinaires en interaction** Lorenza Mondada
- 34 **À la découverte de l'identité nationale à travers la gastronomie française** Katharina Vajta
- 39 **Le goût des autres: l'enseignement de l'interculturalité par le biais de
l'histoire culturelle de la nourriture** Nadine Bordessoule Gilléron & Ana Pairet
- 42 **Essen in mehreren Sprachen und Grammatik verdauen** Ursina Gloor
- 45 **Un voyage culinaire autour de la France en L2** Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe
- 51 **Déguster le français: le menu des «Assiettes de la francophonie»** Mireille Venturelli
- 55 **Ein kulinarisch motiviertes literarisches Projekt für den
Französischunterricht der Sekundarstufe II** Katharina Oechslin
- 62 **Un percorso didattico attorno alla “Cuisine revisitée”: metamorfosi culinarie e linguistiche**
Jeanne Pantet
- 68 **The LanCook Project: When technology supports language... and cooking skills!
An interview with Paul Seedhouse**
- 72 **Kulinarische Kultur & (Fremd)Sprachenerwerb: ein Perpetuum mobile?** Martin Schönbächler
- 76 **Hotel & Gastro formation Schweiz: Wer ist das?** Max Züst
- 78 **Fenster zu anderen Sprachen und Kulturen in der Ausbildung zum Kochberuf:
Ein exemplarisches Szenario** Christoph Wildhaber & Gianni Ghisla
- 80 **Gastronautik – Essen sprechbar machen** Leon Heinz & Felicia Schäfer
- 84 **Intervista: Lingua + cucina, una ricetta che seduce gli studenti di ESL**
- Il Racconto 86** Cibi, regioni, culture... Tre assaggi di letteratura italiana
- Attualità 88** Italiano e romanzo in Svizzera – Talian e rumantsch en Svizra
a cura di Manfred Gross e Donato Sperduto
- Bloc Notes 90** L'angolo delle recensioni
- 92 Informazioni
- 96 Programma, autori, impressum

Die ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit ist unter Beschuss geraten. Sie werde ihrer Aufgabe nicht gerecht, nämlich den Austausch von Schülern und Jugendlichen in der Schweiz zu fördern. Da das vom Bundesamt für Kultur 2011 definierte Ziel einer Verdoppelung der Sprachaustausche bei weitem nicht erreicht wurde, gehören die Verlängerung des Auftrags und die Erhöhung der Mittel in Frage gestellt. Der Stiftung fehle es an einer Strategie, an griffigen operativen Konzepten und klaren Organisationsstrukturen. Offensichtlich dicke Post, die die Stiftung zwingt, über die Bücher zu gehen. Dennoch, die Verantwortung für das Scheitern der Austauschpolitik einfach der Stiftung zuzuschieben wäre verkürzt und fatal. Warum? Weil die Förderung des Austausches in unserem Lande einer Herkulesaufgabe gleichkommt, die nicht von einer auch gut organisierten Institution alleine bewältigt werden kann. Weil Sprachaustausche ein kulturelles Problem sind. Austausch heisst sich öffnen, auf den Anderen zugehen und ihn wertschätzen. Nicht seit gestern erleben aber wir in der Schweiz – und andernorts – eine gegenteilige kulturelle Tendenz, nämlich Selbstschau, Einigeling, Angst vor dem Anderen.

Aber Austausch kommt auch der Suche nach einem Wissen gleich, das nicht der blossen technischen Verwertbarkeit und Nützlichkeit gehorcht, sondern durchaus einer offenen, kulturellen Bereicherung verpflichtet ist. Man kann in die welsche Schweiz gehen, um eine neu Welt und Lebensweise zu entdecken, um Freundschaften zu schliessen, usw. Aber auch diesbezüglich geht die Tendenz in eine andere Richtung. „Für Lehrlinge ist Französisch meist unnötig“, so titelte unlängst die NZZ am Sonntag und präzisierte „für 60% aller Lehrberufe genügt Deutsch“. Angespielt wird auf die Anforderungsprofile, welche die EDK und der Gewerbeverband haben erstellen lassen, um den Jugendlichen die Berufswahl zu erleichtern. Ein schlaues Bildungsbureau hat so herausgefunden, dass man in den meisten Berufen ohne Französisch auskommt. So einfach soll es sein! Die Funktionalisierung des Wissens und das reine Nützlichkeitsdenken feiern Urständ – mit Hilfe von Bildungsexperten. Warum sollen um Gottes Willen Lehrlinge ihre wertvolle Zeit mit einem Austausch verlieren? Dass derart verkürztes Denken kulturell bedingt ist leuchtet ein. Man kann deshalb die *ch Stiftung* nicht alleine im Regen stehen lassen! Es braucht wohl eine Koalition der Willigen aus Kultur, Politik und Arbeitswelt, die den Mut haben, Widerstand zu leisten und neue Perspektiven aufzeigen können. Wir versuchen dies mit der vorliegenden Nummer von Babylonia zum Thema ‚Sprachen und Speisen‘. Die Konvergenz von Sprache und Kultur liegt beim Essen und in der Kulinarik auf der Hand. So ist es auch kaum denkbar, dass z.B. ein Koch ohne die französische (und anderen) Sprache auskommen kann. Aber genau dies gibt das neue Anforderungsprofil der Köche EFZ vor! Das wollen wir nicht akzeptieren und wünschen deshalb eine spannende Lektüre. (ggh)

La Fondazione ch per la collaborazione confederale è nell’occhio del ciclone. Non farebbe fronte ai compiti assegnategli, in particolare il miglioramento degli scambi linguistici dei giovani. L’obiettivo del raddoppio degli scambi, stabilito con convenzione nel 2011 dall’Ufficio federale della cultura non è stato raggiunto e ora il mandato e l’aumento delle risorse sono a rischio. La Fondazione sarebbe carente sul piano strategico, non disporrebbe di un valido approccio operativo e di strutture organizzative funzionali. Critiche pesanti che di certo costringono la Fondazione a ripensare le proprie attività e la propria organizzazione. Tuttavia la semplice attribuzione delle responsabilità per l’insuccesso della politica degli scambi alla Fondazione sarebbe riduttivo e fatale. Perché? Perché lo sviluppo degli scambi nel nostro Paese è un compito erculeo, a cui non può far fronte una singola istituzione anche ben impostata. Perché gli scambi linguistici sono un problema culturale. Fare scambi significa aprirsi, andare verso l’Altro e averne considerazione. In verità, e non certo da ieri, in Svizzera – e altrove – viviamo una tendenza opposta, ovvero propensione alla chiusura, all’egocentrismo, alla paura dell’Altro.

Ma gli scambi sono anche sinonimo di ricerca di un sapere aperto e culturalmente arricchente, e non solo di immediata utilità e spendibilità. Si può andare nella Svizzera romanda o tedesca per scoprire un nuovo mondo e altri modi di vivere, per avviare delle amicizie, ecc. Purtroppo anche da questo punto di vista le tendenze vanno in altra direzione. “Per gli apprendisti il francese è perlopiù inutile”, titolava recentemente la *NZZ am Sonntag*, per poi precisare che al “60% delle professioni basta il tedesco”. Il giornale si riferiva ai profili di esigenze scolastiche di CDPE e USAM, fatti allestire per facilitare la scelta professionale dei giovani. Un ufficio di consulenza pedagogica particolarmente accorto ha così scoperto che nella maggior parte delle professioni si può fare a mano del francese (o di altre lingue, oltre quella del luogo). Il tutto è in fondo così semplice, perché complisciarsi la vita? Alla funzionalizzazione del sapere e al ragionare utilitaristico non ci sono ormai più limiti – ora anche grazie ad esperti e pedagogisti! Perché mai un apprendista dovrebbe allora perdere il suo tempo per degli scambi? Che una tale miopia abbia una matrice culturale pare evidente. Per questo non si può fare della *Fondazione ch* un capro espiatorio! Serve piuttosto una coalizione tra cultura, politica e mondo del lavoro capace di opporre resistenza e di tracciare prospettive diverse. Noi facciamo la nostra parte, già con questo numero di Babylonia dedicato al tema ‘Lingue e cucina’. Nel mangiare e bere e nell’arte culinaria, la convergenza tra lingua e cultura è lì da cogliere. Ad es. è inimmaginabile che un buon cuoco possa fare a meno del francese (e di altre lingue). Ma è proprio questa l’indicazione del nuovo profilo per i cuochi AFC! Crediamo che tutto ciò non debba essere accettato. Dunque buona lettura! (ggh)

La Fondation ch pour la collaboration confédérale est au cœur de la tourmente. Elle ne répondrait pas aux tâches qui lui ont été octroyées, en particulier l'amélioration des échanges linguistiques chez les jeunes. L'objectif établi par l'Office fédéral de la Culture en 2011, qui prévoyait de doubler le nombre annuel d'échanges, n'a pas été atteint; dès lors, le mandat et le financement de la Fondation – qui présenterait des carences au niveau stratégique et ne disposerait ni d'une approche opérationnelle valide ni d'une organisation fonctionnelle – sont remis en question. Ces lourdes critiques doivent évidemment l'amener à repenser ses activités et son organisation. Toutefois, la rendre seule responsable de l'insuccès de la politique d'échanges serait réducteur et fatal. Pourquoi? Parce que le développement des échanges linguistiques dans notre pays est une tâche herculéenne, à laquelle une institution seule ne peut pas faire face, même en étant pleinement fonctionnelle. Et, surtout, parce que les échanges constituent d'abord un défi culturel: faire un échange linguistique signifie s'ouvrir, aller vers l'Autre et le considérer en tant que tel. Or, en Suisse – et ailleurs – nous assistons à une tendance opposée, soit la propension à la fermeture, à l'égocentrisme, à la peur de l'Autre.

Plus modestement, les échanges sont aussi synonymes de recherche d'un savoir ouvert et culturellement enrichissant, pas nécessairement utile et rentable dans l'immédiat. On peut aller en Suisse romande ou alémanique simplement pour découvrir un nouveau monde et d'autres manières de vivre, pour initier de belles amitiés... Malheureusement, de telles finalités ne sont plus à l'ordre du jour: «Pour les apprentis, le français est, dans la majorité des cas, inutile», titrait récemment la *NZZ am Sonntag*, pour préciser ensuite que «60% des professions peuvent se contenter de l'allemand». Le journal se référait aux profils d'exigences scolaires de la CDIP et de l'USAM, créés pour faciliter le choix d'un métier chez les jeunes. Un bureau de conseil pédagogique particulièrement perspicace a ainsi «découvert» que, dans la majorité des professions, on peut se passer du français (ou d'autre langues, hormis celle du lieu). Tout est au fond si simple, pourquoi se compliquer la vie? Il n'y a désormais plus de limites à la fonctionnalisation du savoir et aux raisonnements utilitaristes – maintenant aussi grâce aux experts et aux pédagogues! Pourquoi diable un apprenti devrait-il perdre son temps avec des échanges?

Qu'une telle myopie ait pour cause une conception culturelle réductrice paraît évident. Et c'est pour cela qu'on ne doit pas faire de la *Fondation ch* une tête de turc! Une coalition entre culture, politique et monde du travail qui soit capable d'opposer une résistance et de tracer des perspectives différentes serait bien plus utile. Nous y participons pour notre part, notamment avec ce numéro dédié à la culture et à la gastronomie dans l'enseignement des langues. Le manger, le boire et l'art culinaire sont des lieux de convergence entre langue(s) et culture(s) qui ne demandent qu'à être visités. Il est par exemple inimaginable qu'un bon cuisinier puisse se passer du français (et d'autres langues). Alors que c'est justement ce que préconisent les nouveaux profils d'exigences pour le CFC de cuisinier! Tout cela ne devrait pas être accepté. Bonne lecture, donc, en espérant qu'elle nourrisse votre envie d'échanger! (ggh)

La Fundaziun ch per la collavurazion naziunala veggri crittgada fermamain. Ella na fetschia betg ses duair, numnadamain promover il barat da scolaras e giuvenils en Svizra. Es-sen che la finamira d'ina dublicaziun dals barats linguistics, pretendida da l'Uffizi federal da cultura il 2011, n'è insuma betg veggida cuntanschida, stoppian ins metter en dumonda ina prolungaziun dal mandat ed in augment dals medis finanzials. La fundaziun n'haja nagina strategia, nagins concepts operativs efficients e naginas structuras organizatoricas cleris. Evidentamain ferm tubac che sforza la fundaziun da reponderar la situaziun. Tuttina, far responsabla su-lettamain la fundaziun per il naufragi da la politica da barat fiss memia simpel ed era fatal. Pertge? Perquai che la promozion dal barat en noss pajais è in'incumbensa immensa che na po betg veggira prestada dad ina suletta instituziun, era sche quella è fitg bain organisada. Barats linguistics èn nummadamain in problem cultural. Barat vul dir s'avrir, s'avischinar a l'auter ed apprezziar l'auter. Gia dapi intgin temp datti dentant en Svizra – ed utrò – ina tendenza culturala cuntraria: in egocentrism, in sa retrair en sias quatter pa-raids, la tema da l'auter.

Ma barat signifga era la tschertga d'in savair che n'obediescha betg a la simpla utilisabladad ed utilitat tecnica, ma che è tuttavia suttamess ad in enritgiment cultural avert. Ins po ir en Svizra franzosa per scuvrir in nov mund ed ina nova moda da viver, per far amicizias, euv. Ma era en quest regard va la tendenza en in'autra direcziun. "Per emprendistas ed emprendists n'esi il pli savens betg necessari da savair franzos", uschia ha titulà dacurt la "NZZ am Sonntag", precisond che "per 60% da tut las professiuns cun in emprendissadi tanschi da savair tudestg". I vegg fatg qua allusiuun al profil d'exigenzas che la CDEP/EDK e l'uniun d'artisanadi e mastergn han laschè crear per facilitar als giuvenils la tscherna d'ina professiun. Uschia ha in biro da furmaziun intelligent scuvert che la plipart da las professiuns na pretendan betg enconuschiantschas dal franzos. Uschè simpel duai quai esser! La funczionalisaziun dal savair ed il patratgar puramain utilitaristic sa fan puspè valair – cun agid dad experts da furmaziun. Pertge per l'amur da Dieu duain emprendistas ed emprendists perder lur temp prezios cun in barat?

Igl è evident ch'in patratgar uschè stretg è lià a la cultura. Ins na po perquai betg laschar la *Fundaziun ch* persula a mesa via! I dovrà per forza ina coaliziun da personas da la cultura, da la politica e dal mund da lavur ch'en prontas ed han il curaschi da resister e che pon preschentiar novas perspectivas. Nus empruvain da far quai cun quest numer da Babylonia davart il tema "Da vervas e vivendas". Tar il magiar ed en la gastronomia è la convergenza da lingua e cultura evidenta. Uschia san ins [p.ex.](#) struch imaginar ch'in cuschinunz u ina cuschinunza possia exequir sia professiun senza savair la lingua franzosa (u outras). Ma exact quai dat il nov profil d'exigenzas da crair als cuschinunz ed a las cuschinunzas EFZ! Quai na vulain nus betg acceptar e giavischain perquai ina lectura captivanta. (ggh)

Introduction | Introduzione

Un numéro de *Babylonia* sur les langues, les cultures et... le culinaire

Le choix de cette thématique, langues, culture et cuisine, peut sembler de prime abord étrange. Pourquoi un numéro sur l'apprentissage des langues et la cuisine?

Depuis plusieurs années, le culinaire (que nous prenons ici dans une acceptation large, allant de l'alimentaire au gastronomique en passant par des aspects sociaux, culturels ou même anthropologiques) représente un thème très «tendance»: il est omniprésent dans les médias, objet de nombreuses publications spécialisées, d'émissions télévisées, et même un thème récurrent des manuels de langue. C'est également un champs socioculturel innovateur et pluri-/trans-disciplinaire, impliquant une dialectique complexe entre le culturel et l'individuel dans notre société.

L'exploitation de ce thème, socialement et culturellement «porteur», pour l'enseignement des langues secondes est au centre de ce numéro car nous pensons que la cuisine est un ingrédient de premier choix pour pimenter l'enseignement des langues tout en y réintroduisant une forte dimension culturelle. Nous y voyons au moins trois raisons, qui ont guidé la construction de ce numéro de *Babylonia*.

En premier lieu, le culinaire est une ressource à exploiter en didactique des langues car il représente un vecteur pour la découverte de certains aspects culturels en relation avec l'apprentissage d'une langue: les produits et les recettes d'un territoire racontent la vie des personnes qui le peuplent, et les trajets et les variantes des produits et des modifications qu'ils subissent à quelques kilomètres de distance montrent aussi qu'un territoire, tout comme une langue ou une culture, n'est jamais un ensemble circonscrit, homogène et uniforme, mais le produit de contacts et de modifications successives. Nous verrons que ces aspects se prêtent particulièrement bien à servir de base ou d'objet à l'enseignement des langues étrangères et à une approche inter-/trans-culturelle. En second lieu, la cuisine et le manger comportent une dimension ludique qui peut être source de motivation: et si le plaisir est un gage d'efficacité dans le processus d'apprentissage, des activités didactiques articulées autour des produits et des recettes, de leurs histoires, de leur goût – voire même de leur dégustation – peut générer un intérêt particulier pour l'apprenant. En troisième lieu, la cuisine, en plus d'être instructive et ludique, peut facilement devenir pratique: après avoir considéré le produit et ses propriétés culturelles ou historiques, on pourra aussi se concentrer sur le processus de production et l'acte de cuisiner ensemble. La réalisation de projets pédagogiques en lien avec tous les aspects de la cuisine offre d'intéressantes opportunités d'apprentissage, où l'approche actionnelle prend un sens encore plus concret. *Last but not least*, la cuisine et sa/ses culture(s) est un thème extrêmement malléable, adaptable à différents objectifs didactiques et niveaux d'enseignement. Elles peuvent être l'objet ou le medium d'un apprentissage dans un cours d'éveil aux langues comme dans un cours pour adultes, dans une classe de seconde comme dans une école hôtelière. Elles peuvent accompagner l'apprenant tout au long de son apprentissage et trouver des échos pratiques lors d'éventuels séjours dans une région de la langue-cible.

Eine *Babylonia*-Nummer zum Thema Sprachen, Kulturen und... Kulinarik

Die Wahl mag vorerst eigenartig erscheinen. Warum also Sprachenlernen, Speisen und Kochkunst zusammenbringen?

Seit einigen Jahren ist die Kulinarik, die wir hier in einem breit gefassten Sinne verstehen – von der Ernährung zur Gastronomie, von den sozialen und kulturellen zu den anthropologischen Aspekten – ein eigentlich Trendthema: Sie ist in den Medien sehr präsent, erweist sich als beliebter Gegenstand von Fachzeitschriften, Fernsehsendungen und taucht gar in den Sprachlehrbüchern auf. Gleichzeitig ist sie in den Fokus von sozio-kulturellen Studien geraten, die aus einer pluri- bzw. transdisziplinären Optik die komplexe Dialektik zwischen Kultur und Individuum in unserer Gesellschaft untersuchen.

Die Bearbeitung dieser sozial und kulturell signifikanten Themen steht im Zentrum dieser Nummer. Wir verdanken sie der Überzeugung, dass die Kulinarik zu den würzigen Ingredienzien eines kulturell angereicherten Fremdsprachenunterrichts gehört. So sind es mindestens drei Anliegen, die zur Konzipierung der Nummer geführt haben.

Zuerst stellt die Kulinarik eine wertvolle didaktische Ressource dar, zumal sie als Trägerin von mannigfaltigen kulturellen Aspekten betrachtet werden kann, die mit dem Fremdsprachenlernen verbunden werden können: Produkte und Kochrezepte erzählen das Leben einer Region und ihrer Bewohner, und gerade die Variationen dieser Produkte und Rezepte in angrenzenden Territorien zeugen für die Vielfalt von Sprachen und Kulturen, die nie etwas in sich Geschlossenes und Homogenes darstellen, sondern das Ergebnis von Kontakten und ständigen Anpassungen sind. Wir werden sehen, wie sich diese Aspekte besonders als Gegenstand und Basis des Fremdsprachenunterrichts und eines inter- und transkulturellen Ansatzes eignen. Zweitens wohnt der Kulinarik und dem Essen eine spielerische und motivierende Dimension inne. Sofern Lust als Motor effektiven Lernens betrachtet werden kann, mögen didaktische Aktivitäten auf der Basis von Produkten und Kochrezepten, ihrer Geschichte und ihres Geschmacks – allenfalls ihrer Verkostung – eben auch ein besonderes Interesse bei den Lernenden anregen. Drittens erweist sich die Kultur der Küche nicht nur als spielerisch

Entre «piège culturel» et ressource inter-/trans-culturelle

«Il ne suffit pas qu'un aliment soit bon à manger, encore faut-il qu'il soit bon à penser.» (Claude Lévi-Strauss)

Le culinaire est un puissant vecteur motivationnel et culturel, et en cela mérite une certaine place dans l'enseignement des langues. Mais comme le souligne Lévi-Strauss, un aliment doit aussi permettre de penser les cultures. Nous avons tous rencontré, dans les manuels de FLE, un typique Français allant au marché pour acheter son inévitable baguette et son incontournable camembert – si le Français en question porte un béret, le décor est encore plus complet. Ces représentations ont cela de dérangeant qu'elles cristallisent les peuples, les produits et les pratiques alimentaires jusqu'à une homogénéisation stéréotypisante qui ne laisse que peu de place à la diversité – pourtant centrale dans un enseignement des langues qui puisse rendre compte d'aspects interculturels nuancés. Le culinaire peut donc être un thème de choix pour l'enseignement d'une langue et de sa/ses culture(s), pour autant qu'on évite certains pièges tels que la généralisation et les stéréotypes, et que l'on préfère une approche nuancée.

D'autre part, on ne peut pas «déconstruire» le discours (inter-)culturel à l'infini et nier l'importance des particularités régionales et nationales dans le domaine culinaire: si la cuisine dit beaucoup sur une région et les gens qui la peuplent, c'est aussi parce qu'elle présuppose le partage d'un certain nombre de caractéristiques par une communauté. Jongler entre généralisations et particularismes est un défi qui traverse toutes les approches aux cultures, et le thème de la cuisine et du culinaire n'y échappe pas.

Dans ce numéro

Le présent numéro se propose d'aborder le culinaire et le culturel dans et pour l'enseignement des langues sous au moins trois angles, qui nous sont apparus comme nécessairement complémentaires.

Cuisine, conceptions de la culture et choix didactiques

Dans la première partie, les articles de Victor Saudan et de Elke Nicole Kappus proposent un «état des lieux» sur le trio «Cuisine, cultures et didactique des langues», grâce à la présentation du cadre et des résultats du projet *Les Mets et les Mots*, conduit entre 2012 et 2014. Si le premier article se focalise davantage sur le lien qu'entretiennent didactique des langues et culinaire, le second traite de façon plus approfondie des conceptions de la culture qui soutiennent l'enseignement des langues secondes et les différentes approches inter-/trans-culturelles qui y sont associées.

Culinnaire et identité

Dans la seconde partie, trois articles proposent de lier la question culinaire à celle de l'identité. L'article de Lorenza Mondada montre comment les «événements culinaires» de la vie de tous les jours (aller au marché, cuisiner, manger) sont l'occasion pour les interactants de construire, d'affirmer ou de déléguer une certaine «expertise» culinaire et culturelle, qui participe elle-même à la construction de l'identité sociale. Katharina Vajta analyse les représentations identitaires nationales qui se construisent à travers des exemples liés au culinaire dans les manuels de FLE: elle souligne notamment comment certains

und lehrreich, sondern auch als durchaus praktisch: Mit der Betrachtung der historischen und kulturellen Eigenschaften der kulinarischen Produkte lässt sich durchaus auch das praktische Kochen verbinden. Pädagogische Projekte in Verbindung mit den kulinarischen Aspekten bieten also interessante, konkret handlungsorientierte Lerngelegenheiten. *Last but not least* ist Kulinarik sehr flexibel und lässt sich thematisch sowie je nach Lernzielen und nach Lernniveau anpassen. Sie ist im *éveil aux langues* genauso wie in der Erwachsenenbildung willkommen, auf der Sekundarstufe wie in der Hotelfachschule. Eigentlich kann sie zur ständigen Begleiterin der Lernenden werden und ihnen Anregungen für Austausch und Aufenthalte bieten.

Zwischen „kultureller Falle“ und inter- bzw. transkultureller Ressourcen

«Il ne suffit pas qu'un aliment soit bon à manger, encore faut-il qu'il soit bon à penser.»
(Claude Lévi-Strauss)

Aufgrund ihrer kulturellen und motivationalen Eigenschaften verdient die Kulinarik einen Platz im Fremdsprachenunterricht. Wie von Lévi-Strauss hervorgehoben müssen Nahrungsmittel nicht nur schmecken, sie müssen auch gut zum Denken sein. Wir alle haben in den Französischlehrmitteln den typischen Franzosen angetroffen, der auf dem Markt die obligate Baguette und den unverzichtbaren Camembert kauft – und wenn er noch die Baskenmütze trägt um so besser. Diese Repräsentationen haben stereotypische und homogenisierende Effekte, sie stellen Land und Leute so dar, als ob Vielfalt nicht existieren würde. Aber im Fremdsprachenunterricht geht es eben auch wesentlich um diese kulturelle Vielfalt. Die Kulinarik bietet sich als Unterrichtsthema an, sofern man der Falle einer Stereotypisierung die nuancierte Betrachtung sprachlich-kultureller Realitäten vorzieht. Andererseits kann es nicht um eine endlose Dekonstruktion des (inter-)kulturellen Diskurses und auch nicht um die Unterschätzung von regionalen und nationalen Eigenarten der Kulinarik gehen, die nicht zuletzt Einiges über ein Land und seine Leute zu sagen hat, weil sie deren gemeinsamen Charakteristika repräsentiert. Die Balance zwischen Generalisierung und Partikularisierung ist eine Herausforderung, welche kulturelle Diskurse begleitet, und dieser kann sich auch die Kulinarik nicht entziehen.

traits culturels des Français sont associés à leurs façons de manger, et comment le culinaire a un statut fondamental pour l'identité française. Nadine Bordessoule Gilléron et Ana Pairet proposent des pistes pour construire un enseignement de l'interculturalité à travers la nourriture: en tant que «fait social total», le culinaire permet de multiplier les approches et de s'atteler à des questions identitaires et interculturelles.

Projets, parcours et matériel didactiques

La troisième partie de ce numéro présente des projets et du matériel didactique pour l'enseignement de différentes langues secondes et à différents niveaux d'enseignement ou de compétences linguistiques. Ces descriptions de parcours didactiques en L2 montrent, dans la pratique, à quel point le thème de la cuisine est fécond pour l'enseignement des langues et des cultures. Dans cette série d'articles, le pouvoir motivationnel du travail sur le culinaire est maintes fois souligné. C'est avec l'Eveil aux langues que commence cette troisième partie: Ursina Gloor montre comment la richesse émotionnelle et sensorielle du domaine alimentaire peut favoriser un travail métalinguistique, celui de l'Eveil aux langues, habituellement assez théorique exigeant d'un point de vue cognitif.

Nous passons ensuite aux premières années du Secondaire I: l'article de Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe présente un très beau projet réalisé par et une enseignante de FLE du Canton du Tessin dans le cadre du projet *Les Mets et les Mots*: un voyage culinaire autour de la France. L'article montre que, grâce à la collaboration entre enseignant de langue, d'éducation alimentaire et au soutien de la direction de l'établissement scolaire, il est possible de travailler à la fois sur la langue et les connaissances culturelles, tout en favorisant la motivation des jeunes apprenants, et ce dès un niveau A1-A2.

Mireille Venturelli nous présente ensuite le projet «Les assiettes de la francophonie», une initiative tessinoise qui permet aux étudiants du secondaire II de la région de Bellinzona de faire connaissance, chaque année à l'occasion de la Semaine de la francophonie, avec une région francophone, ses mets et sa culture. Dans le dossier didactique présenté, qui lie subtilement contes, légendes, recettes et arts littéraires, c'est le Maghreb qui est à l'honneur.

La contribution de Katharina Oechslin se concentre plus particulièrement sur le lien entre langues, culinaire et littérature: à travers un parcours didactique (niveau B1-B2, secondaire II) autour de la fameuse nouvelle de Maupassant,

In dieser Nummer

Diese Ausgabe nimmt sich vor, die kulinarischen und kulturellen Themen im und für den Fremdsprachenunterricht mindestens aus drei komplementären Perspektiven anzugehen.

Kochkunst, Kulturbegriff und Didaktik

Im ersten Teil bieten Victor Saudan und Elke Nicole Kappus in ihren Beiträgen einen „état des lieux“ zum begrifflichen Trio „Kochkunst, Kultur und Sprachendidaktik“. Sie gehen dabei vom Projekt *Les Mets et les Mots* aus, das 2012-2014 realisiert wurde. Wenn der erste Artikel primär die Beziehung zwischen Kulinarik und Sprachendidaktik diskutiert, geht es im zweiten um den im Fremdsprachenunterricht verwendeten Kulturbegriff und um die damit verbundenen inter- und transkulturellen Ansätze.

Kulinarik und Identität

Im zweiten Teil beschäftigen sich drei Beiträge mit der Beziehung zwischen Kulinarik und Identität. Lorenza Mondada zeigt auf, wie Alltagsgegebenheiten, etwa Kochen, Essen und Einkaufen, den Akteuren Gelegenheit bieten, eine gewisse kulinarische und kulturelle „Expertise“ zu behaupten oder zu vermitteln und dabei zur Konstruktion von sozialer Identität beizutragen. Katharina Vajta geht von Lehrmitteln zum Französischunterricht aus und analysiert an Kulinarikbeispielen nationale Identitätsvorstellungen. Daraus wird ersichtlich, wie gerade bestimmte kulturelle Züge der Franzosen und überhaupt die französische Identität mit den Essgewohnheiten zu tun haben. Nadine Bordessoule Gilléron und Ana Pairet zeigen Wege für einen interkulturellen Unterricht auf: Die Kulinarik sei ein „fait social total“ und biete sich insofern geradezu für die Behandlung von identitären und interkulturellen Fragen an.

Projekte, Parcours und didaktisches Material

Der dritte Teil beginnt mit dem „éveil aux langues“. Ursina Gloor zeigt die emotionalen und sensorischen Vorteile der Kulinarik auf, v.a. im Hinblick auf eine metalinguistische Arbeit, die das Risiko von Theorielastigkeit des „éveil aux langues“ zu reduzieren vermag.

Danach geht es um die Sekundarstufe I. Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe illustriert ein schönes Projekt, das im Rahmen von *Les Mets et les Mots* im Kanton Tessin realisiert wurde: Es geht um eine kulinarische Reise rund um Frankreich. Dank der Zusammenarbeit zwischen der Fremdsprachen- und Haushaltlehrerin und der Unterstützung der Schuldirektion wurde es möglich, sprachliche und kulturelle Inhalte integriert und motivierend zu behandeln und dies auf dem Niveau A1-A2.

Das Projekt „*Les assiettes de la francophonie*“ wird von Mireille Venturelli vorgestellt. Es geht um eine Initiative, die im Rahmen der *Semaine de la Francophonie* den Studentinnen der Sekundarstufe II mit der Kulinarik einer französischen Region Bekanntschaft zu machen. Im vorgestellten Dossier treffen auf subtile Weise Sagen, Erzählungen und Kochrezepte aus dem Maghreb aufeinander.

Der Beitrag von Katharina Oechslin konzentriert sich auf die Beziehung zwischen Sprachen, Kulinarik und Literatur. Der didaktische Parcours (Niveau B1-B2, Sek. II) kreist um die Erzählung von Guy de Maupassants *Boule de Suif*, wobei die Essenszenen als Ausgangspunkt zum Aufbau von sprachlichem und literarischem Wissen dienen.

An der Hotelfachschule in Bellinzona unterrichtet Jeanne Pantet, die dort einen achtwöchigen didaktischen Parcours realisiert hat, der von

Boule de Suif, l'auteure se base sur l'effet stimulant des scènes de repas pour travailler sur les compétences langagières et les connaissances littéraires.

Quant au domaine de l'enseignement des langues pour les professionnels de l'hôtellerie et de la gastronomie, l'article de Jeanne Pantet décrit un parcours didactique de 8 semaines avec des étudiants de l'Ecole hôtelière (SSAT) de Bellinzona (Tessin, Suisse). S'appuyant sur la volonté créatrice des étudiants au niveau linguistique et gastronomique, le parcours didactique proposé est adaptable à un public non-professionnel et à différents niveaux du CECR.

Enfin, Paul Seedhouse présente son très original projet de «Cuisine digitale» pour l'apprentissage des langues: les nouvelles technologies de la communication sont ici intégrées aux ustensiles de cuisine pour guider l'apprenant dans la réalisation d'une tâche linguistique et gastronomique, celle de concocter un plat dans une des 7 langues-cible proposées par le programme.

La parole sera ensuite donnée à Hotel & Gastro formation, qui s'occupe de la formation professionnelle des métiers de l'hôtellerie et de la cuisine en Suisse. La contribution de Martin Schönbächler insiste sur la nécessité d'une véritable formation aux langues et aux cultures dans le plan de formation CFC des cuisiniers; le texte de Max Züst nous permet de faire plus ample connaissance avec Hotel & Gastro formation et ses activités pour la formation professionnelle; enfin, l'article de Christoph Wildhaber et Gianni Ghisla montre comment, dans la pratique enseignante, il est possible d'aborder des aspects linguistiques et culturels qui soient directement en lien avec le savoir-faire professionnels des futurs cuisiniers.

L'encart didactique, réalisé par Martina Zimmermann, Simone Ries, Anna Häfliger et Gustav Arnold de la Pädagogische Hochschule de Lucerne, est une précieuse pièce de ce numéro: il propose un ample choix d'activités didactiques pour l'anglais langue étrangère, allant du niveau Ao au niveau B2/C1. Toutes les activités sont articulées autour du manger comme fait social et familial et illustrées par les habitudes de différentes familles autour du monde ainsi que par des sources littéraires traitant des «bonnes manières de la table» ou des discussions que l'on peut y aborder entre convives. Le matériel développé pour ces quatre propositions didactiques, tout comme chaque article de ce numéro, est téléchargeable sur notre site internet.

Pour clore ce numéro, nous vous proposons deux témoignages de la vitalité du thème de la cuisine en dehors du strict cadre formatif et didactique. Leon Heinz et Felicia Schäfer présentent la *Société internationale de Gastronautique* qu'ils ont récemment fondée à Bâle. Pour conclure, une brève présentation du programme Langue + Cusine d'ESL, entreprise spécialisée dans l'organisation de séjours linguistiques, permet de constater que langues et cuisine sont une recette qui marche... très bien!

Enfin, nous tenons à remercier Martin Zeller, photographe, qui a très généreusement mis à notre disposition les photos du projet *Foodscape*, une rencontre culturelle, culinaire et artistique sino-suisse (plus d'informations sur: <http://www.food-scape.net/>).

Nous espérons que la recette que nous avons concoctée pour ce numéro saura stimuler les sens et la réflexion. Bonne dégustation!

Jeanne Pantet & Victor Saudan

der sprachlichen und gastronomischen Kreativität der Studentinnen ausgeht. Das Konzept lässt sich ohne Weiteres auf andere Zielpublikum anwenden.

Paul Seedhouse präsentiert das originelle Projekt „*Digital kitchen*“. Dank den Kommunikationstechnologien werden die Lernenden dazu angeleitet, sich verschiedene Teller in einer der 7 Zielsprachen auszudenken.

Anschliessend geht das Wort an Hotel & Gastro formation, das für die Berufsausbildung im Gastronomiebereich zuständig ist und im Beitrag von Max Züst vorgestellt wird. Der Beitrag von Martin Schönbächler nimmt das Anliegen einer authentischen sprachlich-kulturellen Ausbildung im Berufsbereich auf. Christoph Wildhaber und Gianni Ghisla zeigen mit einem konkreten didaktischen Vorschlag auf, wie man im Unterricht sprachliche und kulturelle Aspekte der Kulinarik ausgehend von beruflichen Handlungssituationen der Köche und mit Filmmaterial behandeln kann.

Die didaktische Beilage, die von Martina Zimmermann, Simone Ries, Anna Häfliger und Gustav Arnold (PH Luzern) realisiert wurde, bereichert diese Nummer. Sie enthält eine Reihe von didaktischen Vorschlägen für Englisch als Fremdsprache, vom Niveau Ao bis B2/C1. Alle Aktivitäten nehmen Bezug aufs Essen als soziale und familiäre Gegebenheit, die in den Gewohnheiten der Familien oder in den Tischmanieren aus literarischen Texten überall auf der Welt zum Ausdruck kommt und zu Diskussionen Anlass geben kann. Die didaktischen Materialien sind auch auf der Homepage zugänglich.

Zum Abschluss des thematischen Teils der Nummer können wir zwei Zeugnisse zur Vitalität der Kulinarik ausserhalb des didaktischen Kontextes präsentieren. Zum einen stellen Leon Heinz und Felicia Schäfer die kürzlich in Basel gegründete *Internationale Gastronautische Gesellschaft* vor. Zum anderen wird das Programm *Sprache PLUS Kochen* der Organisation ESL, die auf Sprachaufenthalte spezialisiert ist, kurz illustriert. Daran wird deutlich, wie Kulinarik erfolgreich angeboten werden kann.

Wir möchten uns schliesslich beim Fotografen Martin Zeller bedanken, der uns die Fotos aus dem Projekt *Foodscape* zur Verfügung gestellt hat. Das Projekt ermöglicht das Zusammentreffen von schweizerisch-chinesischer Kultur, Kulinarik und Kunst (mehr dazu auf: <http://www.food-scape.net/>).

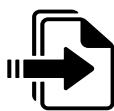
Wir hoffen, dass unsere Rezepte, so wie sie in dieser Nummer vorgestellt werden, Sinn stiftend und Reflexion anregen können. *Bonne dégustation!*

Jeanne Pantet & Victor Saudan

Didactiques des langues, didactique de l'(inter)-culturel et du culinaire: le projet *Les Mets et les Mots*

Victor Saudan | Luzern

Die aktuellen kompetenzorientierten Lehrplanreformen schaffen erstmals explizit Raum im Unterricht für sprach-/kulturreflektierende und -vergleichende Ansätze, namentlich im Unterricht der Zweiten LandesSprachen und im Fremdsprachenunterricht. Doch was genau heisst es, „den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung (zu) tragen“ (Sprachengesetz 2010, §3)? Das transdisziplinäre Forschungsprojekt *Les Mets et les Mots / Von Speisen und Sprachen* (kurz: MEMO), in welchem Forschende aus Ernährungsbildung (Claudia Wespi, PHLU), Interkultureller Pädagogik (Elke-Nicole Kappus, PHLU, vgl. ihren Artikel in diesem Band), Fremdsprachendidaktik (Marie-Hélène Tramèr-Rudolph, SUPSI Locarno, vgl. Ihren Artikel in diesem Band) und angewandter Linguistik (der Autor) zusammenarbeiten, hat untersucht, welche Rolle die thematische Arbeit zu *Essen und Trinken* im Unterricht der zweiten LandesSprache hinsichtlich der Entwicklung sprachlicher und (inter-)kultureller Kompetenzen zu spielen scheint. Eine kombinierte Methode hat es erlaubt aufgrund der Untersuchungen im Tessin, der Deutschschweiz und der Westschweiz eine Reihe von diagnostischen Hypothesen „zum Stand der Dinge“ in den Bereichen Interculturalität/plurielle Ansätze/Essen und Trinken im L2-Unterricht der Sek.I Stufe aufzustellen. Die Resultate unserer Untersuchung sind eher ernüchternd... und können als Alarmsignal zum aktuellen Stand der Interculturalität im Fremdsprachenunterricht verstanden werden.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematicsches Archiv > [Themen 24 und 5](#)

1. Introduction

En quoi le travail sur et autour du culinaire peut-il représenter une source didactique de valeur pour aborder à la fois des aspects linguistiques et interculturels dans l'Eveil aux Langues et dans la didactique des L2? Comment aborder la culture, l'interculturel et le transculturel dans une approche non homogénéisante lorsque l'on traite de cuisine en classe de langue? C'est notamment à ces questions que s'est attelé le projet *Les Mets et les Mots*, un projet de recherche interdisciplinaire sur le rôle des thématiques alimentaires dans l'enseignement des L2 en Suisse, co-financé par le Centre de Compétence sur le Plurilinguisme de l'Université/Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, l'*Institut für Lehren und Lernen*

(ILeL) der Pädagogischen Hochschule Luzern et la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI-DFA) de Locarno de 2012 à 2014. Le présent article présentera les résultats du projet, mais permettra tout d'abord de faire un état des lieux des rapports entre la didactique des L2 et les enjeux (inter)culturels qui lui sont associés. Il s'agira donc d'examiner comment, en Suisse, l'enseignement des L2 peut «rendre compte des aspects culturels» (*Loi sur les Langues*, 2010), quelles sont les approches qui sont actuellement proposées dans la pratique enseignante, et sur quels «modèles» culturels et didactiques elles se basent. Dans ce contexte, quelle place est donnée à l'enseignement de compétences (inter-)culturelles en général, et plus spécifiquement au domaine culinaire? Son potentiel est-il exploité? En guise de résultats, le projet exprime plusieurs hypothèses et identifie des zones de problèmes quant à la pédagogie interculturelle, à l'Eveil aux langues et au thème de l'alimentation en classe de L2; il propose également quantité d'actions et de matériel didactique adaptés à un enseignement langagier et culturel autour du culinaire. Toutes les informations concernant le projet (rapport, résultats, annexes didactiques) seront consultables sur <http://www.phlu.ch/forschung/publikationen/forschungsberichte/> > Bericht Nr.48

2. «Rendre compte des aspects culturels d'un pays multilingue» – facile à dire, mais...

Les débats actuels autour de l'enseignement des langues n'ont, à ma connaissance, jamais mis l'accent sur la question de savoir si dans les textes de référence se trouvaient des précisions sur une différenciation entre l'enseignement des L2 et les autres langues dites «langues étrangères». Une distinction certes floue mais néanmoins explicite se trouve en effet dans le paragraphe 3 de la *Loi*

sur les Langues en vigueur depuis 2010: «L'enseignement dans les langues nationales rend compte des aspects culturels d'un pays multilingue.»

Parallèlement, sous l'impact de l'orientation vers les compétences (et par conséquent, dans l'élaboration des matériels didactiques et la formation des enseignants), on observe dans le cadre des réformes actuelles des plans d'étude de la scolarité obligatoire en Suisse les traces de la volonté d'institutionnaliser enfin explicitement les approches plurielles et interculturelles à tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Cette évolution, prometteuse du point de vue du plurilinguisme, soulève cependant plusieurs questions:

- Que signifie «rendre compte des aspects culturels»? en vue de quelles compétences? par quels contenus, selon quelles méthodes, à l'aide de quels modèles (inter-)culturels?
- Quel rôle jouent actuellement les approches plurielles, notamment d'éveil aux langues/*Language Awareness*, dans l'enseignement des L2?
- Comment décrire le lien entre plurilinguisme fonctionnel et compétence interculturelle?
- Quel est, par rapport à ces questions, l'état des lieux au niveau du secondaire I?

Avant de passer à la présentation de notre projet de recherche et d'en présenter les résultats, il nous semble utile, afin de mieux comprendre comment une étude sur le culinaire peut être féconde pour la mise en relation entre enseignement des L2 et enjeux interculturels, d'en retracer brièvement les préliminaires pendant les trois dernières décennies dans le contexte européen.

3. Enseignement de L2 et compétences (inter-) culturelles

Du point de vue de l'anthropologie culturelle, il semble évident que pratiques langagières et culturelles forment un tout inséparable (Kay & Kempton, 1984). Mais dès qu'on entre dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères les choses se compliquent... Dans quelle mesure l'enseignement d'une langue implique l'enseignement d'une culture? Depuis qu'il y a enseignement de langues, cette question a préoccupé les didacticiens et pédagogues. Certes, les textes du Conseil de l'Europe et notamment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000) (désormais «CECR») a permis de définir une vision européenne commune par rapport à cette question:

«En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants: faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes «autres» en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.» (Byram, Gribkova & Starkey, 2002)

Il est cependant difficile de dire quelque chose sur l'effet concret qu'ont eu ces documents sur les pratiques éducatives dans les classes, aussi longtemps que les plans d'études, les manuels et les outils d'évaluation n'auront pas vraiment appliqué et concrétisé ces innovations didactiques... Puren (2002) propose une analyse historique de l'évolution du lien entre enseignement des langues étrangères et dimension interculturelle. L'auteur passe en revue les différentes méthodologies du français langue étrangère, en montrant comment chacune s'est construite sur un mode d'adéquation entre sa perspective actionnelle (à savoir les actions et «tâches» à réaliser en langue étrangère auxquelles elle prépare les élèves) et sa perspective culturelle (à savoir les compétences culturelles auxquelles elle prépare les élèves). Il défend l'idée que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le CECR constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. Il ébauche enfin les grandes lignes de ce que devrait être la nouvelle cohérence correspondante, qu'il nomme «perspective co-actionnelle co-culturelle» (*Ibid.*: 55), tout en précisant que dans le cadre de la «didactique complexe» qu'il promeut, il ne s'agit pas de substituer cette nouvelle cohérence aux cohérences antérieures, mais de l'ajouter à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage.



Leizhou Dog Meat. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Suite aux travaux de E.W. Hawkins (1984), un troisième type de perspective (à côté de l'actionnel et de l'interculturel) dans la méthodologie de l'enseignement des langues peut désormais être défini, celui de la réflexion métacommunicative/-langagièr à partir d'une observation comparative entre les langues. Il s'agit d'approches telles qu'*éveil aux langues/Language Awareness/Begegnung mit Sprachen*. Ce sont des approches qui s'adaptent à une réalité sociale et scolaire de plus en plus marquée par le plurilinguisme. Elles dépassent largement les objectifs d'une approche communicative traditionnelle (visant à fournir aux élèves des outils de communication dans une langue étrangère) et favorisent

- a) le développement d'une conscience et d'un intérêt pour toutes les langues présentes dans un environnement donné,
- b) la motivation d'apprendre des langues,
- c) le développement de capacités stratégiques d'intercompréhension, de médiation et d'apprentissage autonome, et
- d) de capacités métalangagières et métacognitives résultant des réflexions comparatives entre les différentes langues observées (Saudan *et al.*, 2005).

En résumé, la problématique de la dimension interculturelle en classe de langue étrangère peut être décrite comme suit:

- en classe de langue étrangère, les objectifs actionnels, c'est-à-dire la construction de capacités communicatives, sont clairement dominants et le travail sur le culturel et l'interculturel reste marginal;
- le CECR propose de manière détaillée des pistes pour une réalisation systématique des objectifs interculturels. Cependant, force est de constater que ce volet du CECR reste, malgré les commentaires univoques de la part de ses auteurs (Coste, 2007), peu appliqué dans les pratiques éducatives européennes;
- l'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères se réalise sous les contraintes de plusieurs perspectives: actionnelle, (inter-)culturelle, comparative/métalinguistique – sans parler de la perspective de la construction des moyens langagiers qui est sous-entendue dans la perspective actionnelle.

Dans ce contexte parfois encore quelque peu flou quant aux approches (inter-)culturelles de la didactique des L2, nous pensons que le culinaire a un rôle important à jouer dans la construction de ressources didactiques pertinentes. C'est donc dans ce sens qu'a été développé le projet *Les Mets et les Mots*, dont voici maintenant la présentation.

4. Objectifs et questions de recherche du projet MEMO

A partir d'observations préliminaires en classe de L2 et d'analyses de repérage dans les manuels obligatoires, nous supposons que le domaine thématique alimentaire joue un rôle central dans l'approche culturelle en classe de L2. De plus, une étude préliminaire réalisée sous la direction du volet «Education alimentaire» de notre projet a mis en relief l'extraordinaire richesse éducative que représente ce domaine, notamment en vue de l'élaboration de compétences langagières et (inter-)culturelles. Dans le projet de recherche-action présenté dans ce qui suit, nous – une équipe interdisciplinaire regroupant une didacticienne d'économie familiale et d'éducation alimentaire, une spécialiste de la pédagogie interculturelle, une didacticienne de L2 et un spécialiste de l'analyse ethnographique et psycho-sociale des situations d'apprentissage de L2 – nous nous sommes proposés d'aborder les questions formulées ci-dessous à travers l'étude de l'utilisation des thématiques alimentaires en L2 au secondaire I en Suisse, en poursuivant les trois objectifs suivants:

1. l'étude diagnostique des pratiques de transmission de compétences langagières et (inter-) culturelles en Suisse alémanique, romande et au Tessin en vue du repérage de potentiels acquisitionnels ou de zones à problèmes;
2. l'élaboration, à partir du diagnostic ainsi établi, de recommandations pour ces pratiques, impliquant la formation des enseignants et la création de matériel didactique;
3. l'initiation de projets de développement pour favoriser les pratiques culturelles réflexives en milieux scolaires et extrascolaires.

4.1 Méthodologie, terrains et déroulement

En vue d'une véritable «utilisabilité pratique» des futurs résultats de notre projet lors de leur valorisation, nous avons choisi une méthodologie combinée qui est caractérisée par

- a) une adaptation maximale à son objet d'étude,
- b) une triangulation méthodologique impliquant les trois domaines essentiels de la pratique sociale (Saudan, 2004): valeurs, attitudes et pratiques observables, et
- c) un accent mis sur la validation communicative des résultats.

Afin d'adapter notre démarche le plus possible à son objet d'étude complexe, ancré dans des espaces socio-discursifs multiples, nous avons choisi d'une part l'implication transdisciplinaire des trois perspectives disciplinaires, d'autre part un recueil des données à plusieurs niveaux (national, régional, cantonal) et domaines institutionnels (politique éducative, formation des enseignants, pratiques d'enseignement).

| Méthodes | Données |
|---|--|
| Analyse des plans d'étude, textes de référence, etc. à l'aide de MAXQdata | <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrplan Zentralschweiz (2001) • Lehrplan <i>Passepartout</i> (2011) • Lehrplan 21 (Fassung Konsultation 2013) • Plan d'Etude Romand PER (2010) • Piano di studio ticinese (2006) • Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz EDK (2012) • Sprachengesetz des Bundes (2011) • Sprachenstrategie der EDK (2004) • CARAP (Europarat 2012) • GER (Europarat 2002) • Faktenblatt EDK (24.10.2014) |
| Analyse des manuels obligatoires | <ul style="list-style-type: none"> • ENVOL (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) • BONNE CHANCE (Berner Schulverlag) • DECOUVERTES (Klett) • ALEX ET ZOE (CLE International) • AMIS ET COMPAGNIE (CLE International) • GENIAL (Langenscheidt) |
| Analyse des programmes de formation initiale et continue | <ul style="list-style-type: none"> • PH LUZERN • SUPSI-DFA TESSIN • UNIVERSITE DE GENEVE |
| Entretiens semi-directifs | <ul style="list-style-type: none"> • 9 entretiens avec 11 expert(e)s des 3 régions linguistiques • 9 entretiens avec 21 enseignant(e)s des 3 régions linguistiques |
| Etudes de cas: <ul style="list-style-type: none"> • entretiens semi-directifs • analyse du manuel / matériel didactique • observation participante/participative • enregistrements vidéo • transcriptions • analyse d'interaction | <ul style="list-style-type: none"> • GENEVE: En classe de DL2: Pratiques alimentaires à la maison et au restaurant / En semaine verte: Visite chez un fromager à Müstair • SURSEE: Projet d'enseignement bilingue: «A table chez les Jurassiens», Enseigner l'éducation alimentaire (Economie familiale) en français • LUGANO: Projet d'enseignement interdisciplinaire (F/Economie familiale): «Voyage culinaire autour de la France» • LUZERN: Atelier de cuisine en classe de L2: «Faire des crêpes» (Sek II) • LIESTAL: Dégustation de fromages en classe avec un expert des fromages: «Les fromages de France et leur régions» |
| Projets de développement initiés pendant la durée de la recherche: favoriser l'émergence de pratiques culturelles réflexives en milieux scolaires et extra-scolaires | <p>6 projets initiés (2 en formation initiale, 2 en formation continue et 2 actions ouvertes à tous):</p> <ul style="list-style-type: none"> • PH Luzern: un module de formation initiale sur les pratiques culturelles à l'exemple du culinaire avec mises en scène alimentaires (cf. KULINARISCHE INSZENIERUNGEN, p.18) • PH Luzern/Université de Genève: un module de formation initiale réalisé sur la thématique «La cuisine suisse n'existe pas», avec création d'un site Internet: www.lacuisinesuisse.ch • PH Luzern/Formation continue: «A Table!» Formation d'une demi-journée autour de l'utilisation du culinaire en classe de français L2 • Création du KULINARIUM BASEL dans la Alte Markthalle Basel: lieu de conférences, dégustation, création par rapport à tout ce qui concerne le culinaire (cf. KULINARIUM BASEL, p.19) |

5. Les résultats: des hypothèses diagnostiques par rapport à l'état des lieux des trois domaines concernés

Le projet, tant par sa phase d'observation que par les actions mises sur pieds, a permis d'élaborer un état des lieux des pratiques didactiques ayant pour thème le culinaire. Les hypothèses ainsi élaborées sont maintenant présentées selon les trois domaines concernés, à savoir la pédagogie interculturelle, les approches plurielles et l'alimentation en classe de L2. Nous mettrons l'accent sur les zones à problèmes repérées dans cette étude. Nous consacrerons un chapitre plus détaillé au troisième point, l'alimentation en classe de L2.

5.1 Pédagogie interculturelle

- Concernant l'interculturel et les compétences interculturelles (et encore davantage, on le verra par la suite, les approches plurielles), il existe un important hiatus entre les discours officiels (objectifs, programmes, textes de référence, stratégies éducatives, attentes des experts aux niveaux national, régional et cantonal) d'une part et les pratiques éducatives dans les classes d'autre part.
- Les termes et les objectifs dans ces domaines sont peu différenciés, souvent ambigus, voire même contradictoires entre eux. La question du statut obligatoire de l'introduction des dimensions et des compétences culturelles et interculturelles n'est souvent pas clarifiée explicitement.
- Dans le domaine de l'interculturel, plusieurs approches très différentes sont souvent mélan-gées, notamment l'une de type essentialiste-différentialiste (la différence culturelle y est au centre) et l'autre de type anthropologique-critique (l'universel-partagé est au centre, les différences sont considérées comme des variations socio-historiques). Une des conséquences de ce mélange – ou, autrement dit, du manque de concepts plus différenciés et séparés les uns des autres – est sans doute la mise en question régulière de l'efficacité de la pédagogie interculturelle dans le cadre de l'enseignement de L2.
- Il manque un matériel didactique différencié et adapté ainsi que des programmes précis avec des critères standardisés pour une application systématique interdisciplinaire des ces objectifs de compétences.

5.2 Approches plurielles

Les approches plurielles (comme *Eveil aux Langues*, *Language Awareness*, *Begegnung mit Sprachen*) n'existent pas de manière systématique dans l'enseignement des L2 du secondaire I en Suisse. Certaines raisons peuvent être supposées pour expliquer ce fait (a. n'étant valable que pour la Suisse alémanique):

- a) **Raison institutionnelle:** l'introduction systématique des ces approches à long terme, prévue et réalisée (en partie) sous la direction du groupe de travail Langues de la *Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz*, a été arrêtée de manière abrupte en 2008; l'institutionnalisation et la différenciation dans le système éducatif de ce qu'on avait désigné de manière volontairement provisoire comme *ELBE* est tombée à l'eau.
- b) **Raison épistémologique:** deux démarches et objectifs relativement différents sont compris à l'intérieur des approches plurielles et doivent être combinées ensemble: d'une part la construction de compétences métalinguistiques, métaculturelles et métacommunicatives (niveau de métacognition exigeant pour les ressources langagières et cognitives et avec des retombées importantes pour la L1) au moyen de réflexions et comparaisons explicites de phénomènes langagiers et culturels; et d'autre part le développement d'une attitude tolérante et intégrative vis-à-vis du plurilinguisme sociétal au moyen d'une sensibilisation socio-émotionnelle et cognitive à l'Altérité.
- c) **Raison didactique:** il semble que les activités de comparaison réflexive entre langues, plutôt exigeantes au niveau langagier et cognitif et en relation avec des processus métalinguistiques et métacognitifs importants, restent relativement isolées, inhabituelles, difficiles à relier avec un enseignement orienté vers la communication et l'action coordonnées autour du manger et du boire. Ni les élèves, ni les enseignants ne semblent savoir combiner les deux démarches aisément. Il existe néanmoins des pistes, comme en témoigne la contribution d'Ursina Gloor dans ce numéro.

Le seul domaine où les approches plurielles sont relativement bien introduites est celui de la formation initiale des enseignants (dans le domaine de la formation continue elles sont carrément absentes, du moins en Suisse alémanique). Les témoignages recueillis dans ce domaine suggèrent cependant que l'information sur les pratiques plurielles et surtout leur mise en oeuvre dans le cadre de la formation ne suffisent pas pour favoriser un véritable changement des pratiques chez les futurs enseignants.

6. L'alimentation en classe de L2

Les traces de thématiques alimentaires et culinaires sont omniprésentes dans les manuels de L2 utilisés en Suisse. Souvent un chapitre entier ou une unité thématique du manuel sont consacrés au domaine gastronomique. Mais on trouve des traces du discours sur le manger et le boire de manière ponctuelle un peu partout dans les manuels, par exemple dans la présentation d'une région, d'une personne ou dans les explications et exercices portant sur la grammaire ou le vocabulaire. En dehors des activités prévues dans le manuel, les enseignants réalisent en classe avant tout des petits-déjeuners ou des petits plats

Les activités en classe de langue étrangère thématisant le domaine alimentaire et gastronomique représentent un potentiel d'apprentissage (inter-)culturel, actionnel et linguistique important mais qui reste à être exploité davantage.

comme par exemple des crêpes, faute d'infrastructures ménagères plus importantes (manque de cuisinière, lavabos, vaisselle, etc. dans les salles de classe de langue). Dans certains établissements sont organisées des semaines de projet portant sur la gastronomie pendant lesquelles les enseignants de langue coopèrent souvent avec les enseignants d'économie familiale.

La cuisine et le culinaire comme source de motivation

La plupart des enseignants interviewés signalent comme premier objectif visé dans les activités en lien avec l'alimentaire la motivation des élèves. Il semble que le seul fait de parler cuisine ou même de faire de la cuisine ensemble ait un effet considérable sur la motivation de tous les élèves, notamment des élèves plus faibles en classe de L2. Un deuxième objectif important a été relevé, à savoir le culinaire comme domaine «immersif», c'est-à-dire un domaine thématique où les élèves utilisent la langue étrangère comme un outil de communication pour faire ensemble autre chose, en l'occurrence cuisiner. Dans ce cas, l'activation des compétences communicatives déjà existantes est souvent plus importante que l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques. Le troisième objectif mentionné est la compétence culturelle: beaucoup d'enseignants considèrent le domaine gastronomique comme le plus important pour transmettre des connaissances sur la culture de la langue-cible, notamment dans le cas du français. Dans ce cas, l'information en classe porte surtout sur les spécialités franco-françaises, les spécialités de la Suisse francophone apparaissant comme moins exotiques ou moins spécifiques.

Peu d'enseignants utilisent une approche comparative des lexiques gastronomiques dans les différentes langues présentes en classe pour sensibili-

ser les élèves aux moyens spécifiques de chaque langue pour différencier les domaines du quotidien (par exemple, le champs du *café* en France et en Suisse: *café, petit café, espresso, allongé, renversé*, etc.). Ils font donc peu usage du troisième objectif, à savoir celui qui vise les compétences comparatives et métalinguistiques.

L'exploitation linguistique du culinaire...

Le plus souvent le domaine de l'alimentaire semble être exploité à des fins d'explication grammaticale! Ce sont les domaines bien connus de l'article partitif (*Pour faire un gâteau, il faut du sucre, de la farine, du beurre...*), de l'impératif et de l'infinitif (dans le cadre de recettes de cuisine) qui profitent des exemples tirés des domaines du manger et du boire. Dans le domaine du lexique, il s'agit souvent d'un vocabulaire très général, peu spécifié par rapport à des traditions gastronomiques particulières ou des techniques culinaires plus complexes. Le domaine de la pragmatique et de l'interaction se limite souvent à l'enseignement de formules figées (*chunks*) pour faire les courses dans un magasin ou passer la commande dans un restaurant. La dimension culturelle se construit à travers des informations sur certains produits considérés comme typiques pour un pays ou une région (la baguette, le camembert, la bouillabaisse, etc.) ou sur des pratiques culturelles en milieu familial (un repas d'anniversaire, le repas de Noël) ou public (le café, la brasserie, le restaurant...) sans pour autant donner beaucoup d'informations sur l'histoire ou l'état actuel de ces lieux de la culture gastro-

nomique ou sur les processus de construction de stéréotypes culturels en jeu.

... et ses limites au niveau (inter-) culturel

L'analyse des activités en classe de langue étrangère qui thématisent d'une manière ou d'une autre les faits gastronomiques fait comprendre que ce domaine sert souvent de prétexte pour travailler la grammaire ou le vocabulaire de la langue-cible. On observe alors une réduction importante au niveau des contenus, des formes et des fonctions du domaine culinaire. La réduction concerne également l'approche du culturel: il semble que la plupart des informations gastronomiques reproduisent des images stéréotypées très générales, souvent datées et apportées dans une optique purement ethno-nationale. Si on aperçoit ponctuellement les traces d'une approche interculturelle («Comparez avec les habitudes culinaires dans votre pays...»), les traces d'approche transculturelle se limitent en revanche à des allusions à une culture gastronomique mondialisée de masse («Le fast-food à travers le monde...») et n'impliquent pas l'innovation gastronomique marquée par la diversité et le métissage culturel. Le discours gastronomique est donc certes présent dans l'enseignement de langue étrangère, mais il l'est – répétons-le: à première vue – presqu'exclusivement en fonction d'objectifs liés à la construction et à l'automatisation des moyens de communication en langue-cible. Des formes plus complexes et plus riches de «réalisations communes d'actions sociales» (Puren, 2002: 70), par exemple sous forme d'un ensei-

gnement de projet de classe («*Cuisiner ensemble un repas de fête*») semblent être plutôt exceptionnelles.

Richesse du culinaire et potentiels d'apprentissage

En revanche, dans le cadre des études de cas nous avons pu également repérer les traces de la richesse possible de l'enseignement de L2 autour du manger et du boire. Ainsi nous avons pu constater les potentiels d'apprentissage suivants:

- 1) Dans des conditions adaptées, un enseignement de L2 qui exploite les thématiques culinaires permet l'émergence de situations de communication et d'apprentissage exceptionnellement riches, dans lesquelles un grand nombre de compétences et de connaissances peuvent être construites.
- 2) Des représentations enactives, iconiques et symboliques (Bruner, 1973) se combinent et se renforcent mutuellement dans de telles situations. L'orientation profondément praxéologique de cuisiner ou de déguster ensemble un mets, caractérisé de plus par des expériences sensori-motrices et perceptives, permet d'activer aussi des niveaux de traitement cognitif profonds (notamment implication d'émotions et d'espaces anciens de la mémoire) et déclenche ainsi des modifications dans les domaines des attitudes et des représentations.
- 3) La dimension praxéologique lors des séquences avec pratique culinaire permet en plus de profiter du circuit entre pratique et théorie dans le sens de la *didactique par situations* (Ghisla *et al.*, 2013) et d'exploiter une approche co-actionnelle et co-culturelle dans l'enseignement de L2 dans le sens de Christian Puren (2002).
- 4) Dans certaines études de cas, des grands sauts de motivation se laissent observer chez les élèves concernant les langue et culturelle, concernant la coopération

avec d'autres élèves et surtout concernant leur propre expérience avec le culinaire et le gustatif. Sous l'influence d'un apport adapté d'informations supplémentaires sur les aliments/mets en jeu, sur leur origine, leur production, leur traitement, etc., les élèves sont prêts à déguster toutes sortes d'aliments qu'ils avaient de prime abord refusé de toucher. Ils parlent de cette expérience et la mettent en relation avec leurs propres expériences antérieures.

- 5) Dans le cadre de séquences de dégustation et de discussion plus importantes, il arrive que certain(e)s élèves, dans leur manière de parler des aliments, passent d'un mode évaluatif à un mode plus descriptif, notamment aussi au sujet de mets ou d'aliments qui ne sont pas considérés comme «bons»: indice discursif intéressant de processus d'apprentissage bien plus profonds...

En bref, les résultats de notre enquête permettent de faire l'hypothèse que les activités en classe de langue étrangère thématisant le domaine alimentaire et gastronomique représentent un potentiel d'apprentissage (inter-) culturel, actionnel et linguistique important mais qui reste à être exploité davantage.

7. En guise de conclusion

Considérant que les nouveaux Plans d'études compatibles avec les standards de compétences définis dans le cadre du Concordat HarmoS créent pour la première fois explicitement des espaces dans l'enseignement de toute la Suisse pour des approches comparatives et/ou réflexives de pratiques langagières et culturelles (comme par exemple dans le *Lehrplan 21* à l'aide d'instruments comme «*Fokus Sprachen*» et «*Fokus Kulturen*») et obligent donc les enseignants à exploiter désormais ce type d'approche, les principaux résultats de notre recherche ren-

voient à tout un ensemble de zones à problèmes dans les trois domaines concernés: pédagogie interculturelle, approches plurielles et L2 combinées avec le culinaire.

Nous considérons nos résultats comme un signal d'alarme en faveur d'une réflexion renouvelée sur l'interculturel dans le système éducatif suisse en général et dans l'enseignement de L2 (et évidemment des langues étrangères...) en particulier! Il est grand temps de se rendre compte de certains faux-semblants existant actuellement dans ce domaine...

En effet, il pourrait sembler que l'interculturel a été introduit dans le système éducatif suisse, et notamment dans le domaine de l'enseignement des L2/LE, de manière satisfaisante (au premier abord l'opinion publique est certainement moins optimiste quant aux approches plurielles...) et que la dimension culturelle/interculturelle est intégrée dans les pratiques scolaires quotidiennes. Nos résultats – (heureusement!) rien que des hypothèses diagnostiques suite à une étude qualitative sans aucune valeur statistiquement confirmée! – montrent une réalité fort différente!

Or, la conclusion la moins adaptée que l'on pourrait tirer des résultats de notre étude serait de vouloir en finir une fois pour toutes avec l'interculturel – faute d'efficacité... Bien au contraire: il existe aujourd'hui un besoin d'action énorme, insoupçonné, dans le domaine de l'interculturel. Il s'agira surtout de clarifier, différencier, hiérarchiser les connaissances existantes et d'en définir explicitement les rôles et statut de manière cohérente et obligeante.

Il ne s'agit surtout pas d'aller chercher des coupables. Tous les acteurs du système éducatif sont concernés, car il s'agit d'un problème structurel qui est lié de manière générale aux processus complexes en jeu lors d'une innovation didactique généralisée et faisant partie d'un changement de paradigme.

Nous considérons nos résultats comme un signal d'alarme en faveur d'un retour important sur l'interculturel dans le système éducatif suisse en général et dans l'enseignement de L2 (et évidemment des langues étrangères...) en particulier.

Parallèlement à ces résultats bien critiques concernant l'interculturel et les pratiques plurielles se trouvent les résultats concernant l'exploitation des domaines thématiques culinaires en classe de L2. Si d'une part ils renvoient au fait que leur extraordinaire potentiel d'apprentissage langagier et culturel est souvent peu exploité, ils ont d'autre part permis de mieux comprendre sous quelles conditions ce potentiel peut l'être.

Bibliographie

- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. In: *Rapport du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Strasbourg, 6-8 février 2007.
- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2013). Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 2/2013, 48-56.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: University Press.
- Hutterli, S. (Hrsg.). (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etats des lieux-développements-perspectives*. Berne: CDIP.
- Kay, P. & Kempton, W. (1984). What is the Sapir-Whorf Hypothesis? *American Anthropologist*, 86 (1), 65-79.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes* n°3/2002, 55-71.
- Saudan, V. (2004). Approche communicative et pédagogie des échanges. *ARBA* n°15. Bâle: Romanisches Seminar de l'Université de Bâle.
- Saudan, V. et al. (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Rapport final sur le projet JALING Suisse*. Berne: CDIP.

Victor Saudan

docteur ès lettres, est professeur en linguistique française et études francophones à la Haute Ecole Pédagogique de Lucerne (Suisse) ainsi que fondateur et coordinateur général du Réseau Francophonie. Il s'est engagé à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'enseignement des langues et des cultures en Suisse: recherche, formation initiale et continue des enseignant-e-s (Université de Bâle), politiques linguistiques et éducatives, conseil scientifique (EDK/CIIP, NW-EDK, ORK, Canton de Bâle-Ville, Conseil de l'Europe) et conceptualisation/réalisation de grands projets éducatifs et culturels (TriSchola, JALING Suisse, Passepartout, Kulinarium Basel). De 2012 à 2015 il a été responsable du projet de recherche *Les Mots et les Mots* (MEMO), co-financé par l'Institut de plurilinguisme de Fribourg, l'IleL de la Pädagogische Hochschule de Luzern et la SUPSI de Locarno.



All from the same pot. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Entwicklungsprojekt im Rahmen von MEMO: KULINARISCHE INSZENIERUNGEN

In der fachwissenschaftlichen Ausbildung der zukünftigen Französisch-lehrpersonen an der PH Luzern spielen Kulinistik und Geschichte der französischen Gastronomie neben Linguistik und frankophoner Literatur eine zentrale Rolle. Neben theoretischen Aspekten (sozio-kulturellen, anthropologischen, interkulturellen Fragen), praktischen (Käsedegustation) kommen auch innovative, kreativ-künstlerische Aspekte zum Zuge, welche es den Studierenden erlauben, ihre Erkenntnisse und Kompetenzen in diesem Bereich einem grösseren Publikum zugänglich zu machen. So entstanden zum Beispiel im Rahmen des ersten „Kulturfensters“ (öffentliches Kulturfest der PH Luzern), am 11. Mai 2014 eine Vielzahl von KULINARISCHEN INSZENIERUNGEN, welche einen Riesenerfolg beim Publikum verbuchen konnten.



Was sind Kulinarische Inszenierungen?

Kulinarische Inszenierungen sind kleine soziale Kunstwerke im Sinne von Joseph Beuys. Dank gemeinsamer sinnlicher Erfahrung rund um das Essen und Trinken entstehen im Gespräch kurze, intensive Momente des Austausches und der Entdeckung. Hierbei verwenden die Studierenden auch französische Wörter, führen die Teilnehmenden in einen bilingualen Kommunikationsraum, in dem man die französische Sprache kosten kann, wie ein seltenes, kostbares Gewürz...

Konkrete Beispiele?

Die Kulinarischen Inszenierungen 2014 haben eine Vielzahl von Aspekten der Kulinistik thematisiert:



- Geschmackserfahrung grundsätzlich: *Sucré-Salé: le goût en question*
- Transkulturelle Reise rund um ein Gemüse: *La carotte dans tous ses états*
- Geschichte eines Grundnahrungsmittels: *Pour ou contre la PATATE?*
- Essen und Konstruktion nationaler Identität: *Fondue – au chocolat et autres..*
- Systematische Degustation einer Vielzahl von Varianten des wichtigsten Fetischproduktes der Mondialisierung: *Cola & Comp.*
- Essen und Ferien: *Souvenirs, souvenirs au culinaire...*



Spicy and Hot Bean Curd. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Entwicklungsprojekt im Rahmen von MEMO: KULINARIUM BASEL in der Alten Markthalle

Eine wichtige Erkenntnis von MEMO ist die Tatsache, dass Essen und Trinken als soziale, identitätsgenerierende Kulturpraxis in der heutigen Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert einnehmen. Diese Praxis beschränkt sich aber vor allem auf das Konsumieren. Es gibt hingegen kaum soziale Ort oder Institutionen, an welchen eine kollektive, freie, das heißt von kommerziellen Abhängigkeiten unabhängige, kulinarische Praxisreflexion gepflegt und gefördert werden kann. Aufgrund mehrerer Kontakte im Forschungsterrain von MEMO hat sich in Basel 2014 kurzerhand eine Gelgenheit geboten, einen solchen Ort zu schaffen. Dies ganz im Sinne der „*recherche-interaction*“, welcher sich MEMO von anfang an als methodologischer Zielsetzung verpflichtet hat.



Was ist das Kulinarium Basel? Motto: „Essen und Trinken ist MEHR als Konsumieren“

Das Kulinarium Basel schafft eine Vielzahl von Gelegenheiten, kulinarische Praxisreflexion lustvoll im Rahmen von Vorträgen, Degustationen, kulinarischen Workshops, Kochhappenings rund um das Thema Essen und Trinken zu entwickeln. Ein reichhaltiges Jahresprogramm schafft regelmässige Gelegenheit für Essgenuss, kulinarische Entdeckungen und spannende Gespräche. Als schweizweit einmalige Institution will das Kulinarium Basel aber auch Kontakte und Kreationen zwischen kulinarischem Alltag, Gastronomie, Bildung, Kunst und Wissenschaft initiieren.

Institutionelle Verankerung?

Das Kulinarium Basel ist ein unabhängiger Verein, welcher im Raum „Die Kochnische“ der Alten Markthalle Basel Hausrecht geniesst, weil die Idee für diesen Raum vom Kulinarium Basel entwickelt worden ist.

Die Begleitgruppe des Vereins, welche an der Programmgestaltung mitbeteiligt ist, setzt sich zusammen aus VertreterInnen von Universität, Schulen, Bibliotheken GGG, Museen BS und BL, Kunsthochschule, Regio Basiliensis.

Zielsetzungen?

Das Kulinarium Basel

- vermittelt Wissen zu allen Aspekten von Essen und Trinken
- schafft Gelegenheiten für kulinarische Entdeckungen und konviviale Austausch rund um das Essen im Rahmen von Kochateliers und Degustationen
- fördert Kontakte und Kreationen zwischen Gastronomie, Wissenschaften und Kunstschaffen
- schafft in Basel ein Netzwerk zum Thema ESSEN&TRINKEN
- sensibilisiert für Aspekte der Ökologie, Nachhaltigkeit und Prävention in diesem Bereich
- unterstützt die trinationale Vision Basels in diesem Bereich.



Erste Erfahrungen?



Das bisherige Programm des Kulinariums Basel hat versucht, die verschiedenen Richtungen kulinarischer Praxisreflexion auszuloten: Kochatelier zur *Noël provençal* als kosmologisch-religiöse Esspraxis, Degustation und Kür der besten Basler Fastenwähre, Talk-Show zur kulinarischen Biographie einer Basler Persönlichkeit, Vortrag/Essen zu neuen Entwicklungen in der französischen Gastronomie, Exkursion zu einem Elsässer Biobauern, Kulinarisches Kunsthappening „Neue Musik und Gemüse“, Lesezirkel Kulinarik... alle Veranstaltungen waren erfolgreich und es nahmen jeweils 15-60 Personen daran teil.

Die Zusammenarbeit mit der *Gastronautischen Gesellschaft* (vgl. Artikel in dieser Nummer), *Slow-Food beider Basel*, *Urban Gardening* und *Forum für zeitgemäss Ernährung*, erlaubt es, zunehmend komplementär zu arbeiten und die Programmschwerpunkte aufeinander abzustimmen.

Von Speisen und Sprachen: Inter- und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Elke Nicole Kappus | Luzern

This article discusses the question of how culinary topics can be used in foreign language teaching as a means of conveying cultural aspects from learners' own cultural backgrounds as well as from the target language culture(s). In order to do so, the author argues that it is first necessary to clarify the cultural understandings on which the teaching and learning objectives are based. This article promotes a careful distinction between intercultural and transcultural approaches and a straying away from methodological nationalism in foreign language teaching.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > [Topics 24 and 25](#)

„Transkulturelles Lernen heisst, lernen, über kulturelle Differenzen hinauszudenken.“

(Arata Takeda, 2013: 2)

Von Sprachen und Speisen...

„Food is good to teach“ zitiert Nathalie Eppelsheimer (2012: 1) die Kulturanthropologin Barbara Bonnekessen und betont, dass sich die „kulinarische Linse“ besonders gut „als möglicher Zugang zu anderen Kulturen sowie als Reflexionsmedium zur eigenen Kultur eignet“ (*ibid.*: 5). Das Thema, so die Autorin, sei im Allgemeinen positiv besetzt; Personen, die Fremdsprachen lernen, interessierten sich oft auch für die fremde Küche (vgl. *ibid.*) und wer die Sprache nicht freiwillig lernt, kann, so die Hoffnung manch einer Lehrperson, über die Auseinandersetzung mit kulinarischen Fragen für die Sprache und evtl. für weitere Aspekte der Zielkultur gewonnen werden. Die Autoren und Autorinnen von Lehrwerken, so Eppelsheimer, seien sich der Beliebtheit kulinarischer Themen bewusst und so gäbe es wohl „kein Anfängerlehrwerk (...), das sich in seinem Versuch, Alltagskultur zu vermitteln, nicht mit den Themen Essen, Einkaufen und Ernährung (...) befasst“ (*ibid.*). Es scheinen kaum Zweifel zu bestehen, dass Speisen, Sprachen und Kultur ein gutes Trio zum Lernen des Einen über das/die Andere(n) sind. Allerdings, betont Eppelsheimer, wird das Potential für interkulturelles Lernen, das dem Thema innewohnt, bislang

nicht ausreichend wahrgenommen und genutzt. Der vorliegende Artikel möchte Bonnekessens Frage erweitern; *Food ist good to teach..., but what exactly?* Er geht von der Prämisse aus, dass der Begriff des „interkulturellen Lernens“ so breit gefasst ist, dass sich Schwierigkeiten ergeben (können), kulinarische Themen zielgerichtet zu bearbeiten. In der Folge sollen daher die Beziehungen zwischen Sprachen, Speisen und Kulturen genauer betrachtet und mögliche Ziele differenziert werden, um daraus Möglichkeiten für interkulturelles Lernen und/oder die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ableiten zu können.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Tatsächlich haben Speisen und Sprachen vieles gemeinsam, was zur Reflexion über Kultur, ihre Funktionen und ihr Funktionieren einlädt und dadurch zum Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen kann: Menschen aller Epochen und Kulturen essen und kommunizieren in der einen oder anderen Weise. Zugleich gibt es unzählige Varianten, das eine und das andere zu tun. Jeder und jede von uns könnte akzentfrei arabisch oder chinesisch sprechen, wenn wir es von klein auf gelernt hätten. Auch uns könnte beim Gedanken an Enten-Embryonen im Ei das Wasser im Mund zusammenlaufen, genau wie angeblich den Menschen auf den Philippinen (planet-wissen.de) – wenn wir sie von Kindesbeinen an als Delikatesse kennengelernt hätten. In beiden Bereichen kommt es aber im Rahmen von Erziehung und Sozialisation zu einer (notwendigen) Schließung. Geschmäcker werden in der Kindheit und im Rahmen der Sozialisation – ebenso wie die (Erst-)Sprache(n) oder Tischmanner – so grundsätzlich verinnerlicht, dass sie uns als „selbstverständlich“ gegeben und richtig erscheinen. Dennoch lassen sich – wenn ein An-

Speisen und Sprachen haben vieles gemeinsam, was zur Reflexion über Kultur, ihre Funktion und ihr Funktionsnieren einlädt.

reiz besteht – neue Vorlieben entwickeln: So haben z. B. gegrillte Insekten, die in der Schweiz bis vor wenigen Jahren mit einem hohen „igitt-Faktor“ versehen waren, zunehmend das Potential, zum „Trend Food“ zu werden. Und schliesslich wird über Sprachen und Speisen die Zugehörigkeit von Individuen und Gemeinschaften definiert, konstruiert und manifestiert. Dies gilt sowohl für angestammte Gemeinschaften als auch für selbst gewählte Zugehörigkeiten – man denke bei Speisen z. B. an die verschiedenen Regional- und Nationalküchen, an religiöse Speisevorschriften und -tabus, aber auch an Netzwerke etwa von Veganer/innen oder Paleosophen/Paleosophinnen (Vertreter der Steinzeiternährung), zu denen man sich meist erst im Erwachsenenalter „bekennt“. Kurz – Speisen und Sprachen sind kulturelle Marker, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Abgrenzungen ermöglichen. Sie erlauben universelle sowie partikulare Perspektiven und können sowohl als Ausdruck von ursprünglichen Prägungen als auch von (mehr oder weniger) bewusst erlernten (und somit veränderbaren) kulturellen Praktiken verstanden werden. Sie eignen sich zur Bearbeitung sowohl inter- als auch transkultureller Themen und Kompetenzen, so dass die Frage, was Schüler und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht durch die Auseinandersetzung mit kulinarischen Themen über Kultur lernen sollen, nicht ohne das jeweilige Kulturverständnis zu beantworten ist, das dem Fremdsprachenunterricht zu Grunde liegt.

Kultur, Inter- und Transkultur

Beides, Sprachen und Speisen, inklusive aller damit verbundenen Gewohnheiten, Regeln und Normen, sind starke Marker sowohl individueller als auch kollektiver Identitäten. Beide spielen sowohl im Diskurs des Nationalen als auch des Regionalen und Globalen eine wichtige Rolle, ebenso wie bei der Konstruktion religions-, schicht- oder lebensstilspezifischer

Identitäten. Im „langen Jahrhundert“ des Nationalismus (Hobsbawm, 1995) wurde jeder Nation neben einer Sprache, spezifischen Traditionen, Mentalitäten und Gebräuchen auch eine Speise zugesprochen – Italien seine Pasta, Deutschland die Kartoffel, der Schweiz ihr Raclette etc. Bei multikulturellen Buffets, zu denen Migranten und Migrantinnen je typische Spezialitäten ihres Herkunftslandes mitbringen, zeigt sich, dass diese „nationale Ordnung der Dinge“ (Malkki, 1995) auch in globalen Zusammenhängen erfolgreich überlebt. Sprachen und Speisen, Gewohnheiten und Lebensstile sind in dieser Ordnung unwiederbringlich mit „Herkunft“ verbunden. Die Welt erscheint in dieser nationalen Ordnung als ein Kontinuum von Nationen, die sich durch ihre je eigene Geschichte, Sprache und Kultur unterscheiden. Wie Puzzleteile ergeben die kulturell und sprachlich klar voneinander abgegrenzten Einheiten eine „absolute Landkarte“, in der „sogar (...) Vulkane (...) indonesisch und Schafe (...) marokkanisch“ (Geertz, 1994: 398) erscheinen. Im Begriff der Nation verschmelzen Sprache, Kultur und Identität zu einem Synonym. Geertz erinnert zurecht daran, dass die „absolute Landkarte“, selbst Teil des homogenisierenden nationalen Diskurses ist, aus dem sie ihre Kraft schöpft (*ibid.*: 397): Gemäss diesem Diskurs sind Kultur, Sprache, Tradition und Mensch – pars pro toto – in der Nation verwurzelt. Diese ist die Quelle ihrer Identität, die sich in kulturellen Manifestationen aller Art äussert. In der nationalen Ordnung der Dinge sind Menschen Kulturträger/innen und die kulturelle Prägekraft der Nation(en) übertrifft jede Individualität. Der Franzose spricht gemäss dieser Ordnung französisch, denkt französisch und fühlt französisch – und zweifelsohne isst er auch französisch. Gemäss einem solch ethno-nationalen Kulturverständnis¹, in dem Kultur als

durch Herkunft von Anfang an gegeben (primordial) und als unwiederbringlich die Wesenheit bestimmende Kraft (essentialistisch) erscheint, unterscheiden sich Menschen auf Grund ihrer nationalen Zugehörigkeit sozusagen „von innen heraus“. Sozialkonstruktivistische Ansätze hingegen erklären kulturelle Unterschiede als Resultat von Grenzziehungen. Der Sozialanthropologe Frederic Barth unterstreicht, dass eine ethnische Gruppe (eine Nation etc.) sich durch die Abgrenzung zu anderen und nicht durch den „cultural stuff that it encloses“ konstituiert und definiert (Barth, 1969: 15). Diese Position führt zu einem radikalen Umdenken und lenkt den Blick weg von einer ursprünglich prägenden Kultur hin zu einer Identitätspolitik, in der Individuen und Gruppen stetig Identitäten und Zugehörigkeiten aushandeln. Menschen erscheinen nun weniger als Träger einer gegebenen Kultur, sondern vielmehr als Akteure, welche kulturelle Identifikationsangebote und -marker unterschiedlichster Art selektiv verwenden, umdeuten und auch verwerten (vgl. Hauenschild, 2005: 2). Kulturelle Identität ist nicht die Veräußerlichungen eines ursprünglichen Wesenskerns, sondern entsteht aus der Integration unterschiedlicher kultureller Referenzen, persönlicher Identifikationen und multipler Zugehörigkeiten. Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive sind kulturelle Identitäten „keine Wesen, sondern eine Positionierung“ (Hall, 1994). „Den Franzosen“ oder „den Schweizer“ gibt es in dieser Perspektive nicht *per se* – vielmehr gibt es Menschen, die sich in der Konstruktion ihrer Identitäten auf „bedeutsame kollektive wie individuelle Geschichten, Symbole und kulturelle Praxen“ beziehen (Auerheimer, 2004). Wo Menschen in vielfältigen kulturellen Zusammenhängen leben – und das trifft heute nahtlos überall zu – gehen Biografien

„durch verschiedene Kulturen hindurch“ (*ibid.*, 39). Dies scheint am Beispiel kulinarischer Gewohnheiten und Referenzen besonders deutlich. In dem Speisen von ethno-nationalen Rahmen gelöst und in andere Diversitätszusammenhänge (Alter, Geschlecht, Schicht etc.) gesetzt werden, eröffnen sich auch neue, sozialkonstruktivistische Zugänge zu weiteren Aspekten von Sprache und Kultur. Der Unterschied im Kultur-, aber auch im Identitätsverständnis der beiden skizzierten Positionen lässt sich wie folgt verdeutlichen: Während Kultur in der ethno-nationalen Ordnung der Dinge, welche die Ausländerpädagogik ebenso wie die Fremdsprachendidaktik über viele Jahre hinweg prägte, das Individuum formt und sein Wesen definiert, wird Kultur aus sozialkonstruktivistischer Sicht zu einem Instrument, das Menschen nutzen (können), um sich in der (mono-/multi-/inter- oder transnational verfassten) Gesellschaft zu positionieren und sich die soziale Welt „anzueignen“. Kulturkontakte erscheinen aus dieser Perspektive nicht als ein „Aufeinanderprallen (...) von Kulturen, sondern als ein instabiles (...) Interagieren unterschiedlicher sprachlich und kulturell geprägter Handlungsmuster (...)“ (Lüsebrink, 2012: 51). Während Herkunft, Kultur und Identität bei der ethno-nationalen Definition von Kultur als deckungsgleich gedacht werden, löst sich diese Einheit im konstruktivistischen Verständnis transkultureller Ansätze auf. Herkunft und gruppenspezifische Sozialisation verlieren keinesfalls ihre Prägekraft, werden jedoch relativiert durch lebenslange Akkulturationsprozesse. Die Positionierung in der Welt wird nicht nur durch (Herkunft), sondern durch „persönliche Zuneigung, praktische Notwendigkeit, gemeinsame Interessen, moralische Übereinkünfte oder eingegangene Verpflichtungen“ (Gertz, 1994: 395) beeinflusst. Man gehört nicht zu einer Gruppe, weil man hineingeboren wurde – sondern auf-

grund von Teilhabe, Partizipation und Identifikation. Aus der Perspektive eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes muss man keine Italienerin sein, um Pasta zu kochen, keine thailändische Verwandtschaft haben, um die thailändische Küche zu lieben und kein gebürtiger Franzose, um französische Gedichte zu schreiben. Für die Kommunikation mit „Fremdsprachigen“ bedeutet der Bezug auf sozialkonstruktivistische Ansätze allerdings auch, dass man sich in der Begegnung nicht auf Wissen über Herkunftslander, deren Traditionen und Gebräuche verlassen kann, um Rückschlüsse auf das Gegenüber zu ziehen. Vielmehr geht es darum zu verstehen, wie er/sie kulturelle lebensweltliche Zusammenhänge nutzt und welche Bedeutung sie für ihn/sie haben.

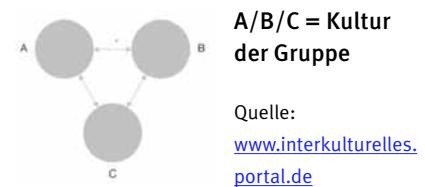
Während Vertreter der *Ethnicity & Nationalism* sowie der *Global, Cultural Postcolonial Studies*, der Sozialanthropologie und anderer Disziplinen ab den 1960/70er-Jahren begannen, die „nationale Ordnung der Dinge“ und das damit einhergehende ethno-nationale Kulturkonzept Herder'scher Prägung zu dekonstruieren, wurde der ethnonationale Bezugsrahmen von Schlüsselkonzepten und -theorien in Soziologie und Pädagogik erst später systematisch hinterfragt². Spätestens seit den 1980er-Jahren stehen dem dominanten Narrativ der Nation/Ethnie auch in der Fremdsprachendidaktik alternative Diskurse gegenüber: Neben der oben skizzierten Vorstellung einer natürlichen ethno-nationalen Ordnung der Dinge verdichtete sich nun die Vorstellung einer dynamischen, globalen Welt, in der sich Menschen in stetiger Vernetzung und Abgrenzung zu Gemeinschaften zusammenfinden. Diese mögen „primordial“ erscheinen, befinden sich jedoch in steter Aushandlung und Verwandlung. Auf der einen Seite steht der Mensch als nationaler Kulturträger, auf der anderen Seite als Akteur, der sich Kultur aneignet und sich dabei an vielfältigen kulturellen Rahmen und Angeboten orientiert. Kulturen, die in der nationalen Ordnung der Dinge als in sich

geschlossene Einheiten oder „Kugeln“ (Welsch, 1995) erscheinen – daran ändert sich auch in der Multikulturalitätsdebatte nichts –, werden im Rahmen der Transkulturalität als vielfältige, sich gegenseitig durchdringende Netzwerke gedacht. Transkulturalität betont den Aspekt des Gemeinsamen, ohne dabei die Unterschiede zu verleugnen, ermöglicht die Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz und eröffnet somit Anschlussmöglichkeiten des Anderen im Eigenen. Und sie relativiert die Macht des Nationalen zugunsten anderer Identitätsreferenten und -räume. Welches dieser verschiedenen Kulturverständnisse soll nun im Rahmen des Französischunterrichts anhand der Auseinandersetzung mit Speisen und Sprachen vermittelt werden? Welche Ziele werden mit dem interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht verfolgt?

Fremdsprachenunterricht und die Kultur der Anderen

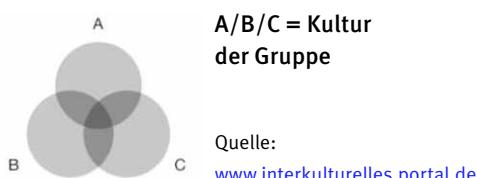
Ein sich aus der nationalen Ordnung der Dinge ableitendes Kulturverständnis war lange sowohl Grundlage zahlreicher Trainings zur „Länderkompetenz“ als auch des Fremdsprachenunterrichts. Wenn es darum geht, den Fremden in seiner Fremdheit zu erkennen und das Eigene in der Eigenheit zu bestätigen, dann erfüllt dieser Blick auf den Anderen seinen Zweck. In der „nationalen Ordnung der Dinge“ geht es nicht darum, Gemeinsamkeiten mit den Anderen zu etablieren; das Ziel besteht in der Aufrechterhaltung bzw. Herstellung einer Differenz³.

Abb.1: Ethnonationaler Ansatz & multikultureller Ansatz



In dem Masse, in dem der Austausch mit einem konkreten „Anderen“ ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts rückt und die Kommunikation nicht nur der wirtschaftlichen Zusammenarbeit, sondern auch z.B. der Völkerverständigung dienen soll, ändert sich zunehmend der Anspruch an die Fremdsprachendidaktik. Um eine „Interaktion auf Augenhöhe“ zu gestalten, gilt es, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzen und seine Argumentation verstehen⁴ zu können (s. Reimann, 2015: 2). Vor diesem Hintergrund gewinnen seit den 1980er/90er-Jahren interkulturelle Ansätze oder auch eine „Didaktik des Fremdverstehens“ (Bredella & Christ, 1995) an Relevanz. Nun stellt Bredella fest: „(...) der Dialog mit anderen Kulturen kann nicht mehr bedeuten (...), dass wir eine einheitliche fremde Kultur einer einheitlichen eigenen Kultur (...) besteht aus unterschiedlichen, sich widersprechenden Stimmen“ (Bredella, 1993). Ijassova-Morger (2009) unterstreicht allerdings zurecht, dass interkulturelle Ansätze die Grenzen zwischen „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ vornehmlich in ihrer praktischen Umsetzung nicht eigentlich zu überwinden vermögen. Das Gegenüber wird zwar um die Facette der Vielfalt erweitert, die Grenze zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ wird jedoch nicht grundsätzlich hinterfragt. Die angestrebte interkulturelle Kompetenz besteht vielmehr darin, für die Zeitspanne der Kontakt situation eine Brücke (oder eine „Überschneidungssituation“) zwischen Fremden zu schaffen. Nach der Begegnung kehren die Kommunikationspartner/-innen in ihre jeweils „eigentliche“ kulturelle Verfasstheit zurück.

Abb.2: Interkultureller Ansatz

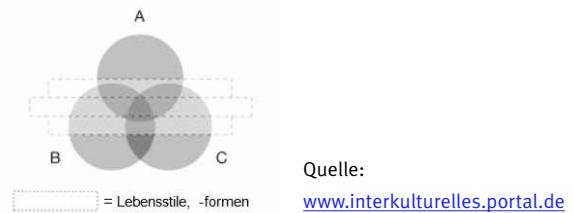


Dennoch stellen interkulturelle Ansätze einen wichtigen Beitrag zur Reflexion und möglichen Überwindung des ethno-nationalen Kulturverständnisses dar. Sie erlauben ein differenzierte(re)s Bild des Anderen zu entwerfen und verweisen auf die zumindest partielle Durchlässigkeit und Flexibilität kultureller Grenzen. So wird z. B. im Kontext der Frankophonie die lange unhinterfragte Dominanz Frankreichs als einziger Repräsentant

des Französischen relativiert. Der französische Sprachraum zeigt sich nun in einer bislang unerkannten Stimmenvielfalt, in der Länder, Regionen und auch soziale Gruppen fordern, dass ihre sprachlichen Besonderheiten als legitimer Bestandteil des Französischen anerkannt werden. Da sollen marokkanische, elsässische oder auch jugendsprachliche Besonderheiten nicht länger als fehlerhafte Varianten verstanden werden, sondern als gleichwertige Spielarten des „eigentlichen“ Französisch⁵. Indem der Diskurs der Frankophonie die vielfältigen Sprachvarianten des französischen Sprachraums thematisiert, lädt er ein, auch die Diversität anderer Sprachlandschaften zu erkennen.

Interkulturelle Ansätze sensibilisieren daher den Blick für transkulturelle Zusammenhänge: „Zum einen bekommen Vorstellungen und Vorurteile von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ Risse: Etwas kulturell Eigenes findet sich auch beim Anderen wieder; was als Spezifikum des Fremden angesehen wird, entpuppt sich als Element des eigenen kulturellen Selbst“ (Flechsig, 1998). Der Fremdsprachige erscheint nunmehr nicht als „Franzose“, sondern als Person mit vielfältigen Facetten, in denen ich mich teilweise wiedererkennen kann.

Abb.3: Transkultureller Ansatz



Wie Aaloui betont, bezeichnet Transkulturalität⁶ „(...) une conception de la diversité culturelle comme produit d’interactions et de constructions, et une démarche relative aux contacts culturels. (...) Il n’a pas comme objet la culture des interactants, mais les processus par lesquels les acteurs produisent leurs cultures et ce qu’ils en font lors des contacts culturels“ (Aaloui, 2010: 7). Transkulturelle Ansätze laden dazu ein, sich nicht (nur) mit „typischen“ Regional- oder Nationalspeisen oder Essgewohnheiten der Franzosen etc. auseinanderzusetzen (ethno-nationales Kulturverständnis). Sie gehen auch über den Verweis hinaus, dass Länder trotz aller Unterschiede ähnliche oder gleiche Speisen kennen (interkulturelle Ansätze). Vielmehr werden jetzt sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Kultur und Identität(en) beleuchtet: Was passiert mit Speisen in inter- und transkulturellen Begegnungen? Unter welchen Umständen sind Menschen – bin ich – bereit, frittierte Insekten als Delikatesse wahrzunehmen? Folgen Jugendliche in Südafrika und in der Schweiz denselben kulinarischen Trends – gibt es dabei schichts- und/oder geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Mit dem Gegenüber der Zielsprache liesse sich dann über die jeweils individuellen Essgewohnheiten (oder die der Anderen) diskutieren und darüber reflektieren, wodurch diese beeinflusst werden/wurden. Dabei wird man erkennen, dass die „angestammten Einheiten“ bisweilen (jedoch nicht immer) einen Einfluss auf die jeweiligen Vorlieben haben und dass ganz andere Kontexte als Herkunft, Ethnie und Nation dabei eine Rolle spielen.

Interkulturelle Ansätze verweisen auf die partielle Durchlässigkeit und Flexibilität kultureller Grenzen.

Für eine Auslegeordnung der Ziele interkulturellen Lernens

Speisen und Sprachen lassen sich sowohl im Sinne nationaler Spezifika als auch als inter- oder transkulturelle Phänomene behandeln. Es bleibt also zu definieren, in welchem Sinne und mit welchem Ziel das Thema Speisen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll. Wie Arata Takeda unterstreicht, sind „interkulturelles und transkulturelles Lernen keine Gegensätze, sie schliessen einander nicht aus – sie verfolgen jedoch ein unterschiedliches Ziel.“ (Takeda, 2013: 3). Eine gemeinsame Sprache ist, daran besteht kein Zweifel, eine wichtige Grundlage für Kontakte und Begegnungen. Und Sprache ist zweifelsohne mit Kultur verbunden. In zunehmend heterogenen Gesellschaften, in denen die Lebenswelten von Individuen immer umfassender von transkulturellen Einflüssen geprägt werden, löst sich diese „Kultur“ jedoch zunehmend von den ethno-nationalen Referenzrahmen. Transkulturelle Ansätze laden dazu ein, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen jenseits von Herkunft zu verorten. Sie eröffnet auch Möglichkeiten, ein weiteres Aufgabenfeld aufzugreifen, das dem Sprachenunterricht heute zukommt: Er soll „(...) eine plurikulturelle und mehrsprachige Identitätsfindung an(...)regen und (...) unterstützen (...),“ (Hutterli, 2012: 58, s.a. 68). Dass diese Ziele und Aufgaben – sowohl den Anderen als auch das Eigene „anders“ zu verstehen – mit neuen Methoden, didaktischen Formen und Aufgabestellungen einhergehen müssen, scheint einzuleuchten. Wie Winterstein feststellt wird eine „transkulturelle Didaktik (...) von etlichen eingemahnt, von einigen bearbeitet, von den wenigsten prinzipiell bestritten, und doch von den meisten ignoriert oder nur halbherzig betrieben“ (zitiert in: Iljassova-Morger, 2009: 49). Dies trifft sich mit der bereits genannten Beobachtung von Nathalie Eppelsheimer ebenso, wie mit den Ergebnissen einer Umfrage unter Lehrkräften an niedersächsischen Sekundarschulen: Wo interkulturelle Ansätze verfolgt wurden, fanden Sprach- und Kulturvergleiche „in starkem Masse kontrastiv mit Bezug auf die Sprache Deutsch und die Zielsprache“ statt (Heyder & Schädlich, 2014). Und Reimann beobachtet, dass die Idee der „subjektiven Integration verschiedener kultureller Anteile im Sinne einer hybriden Identität (...) in der pädagogischen Diskussion nicht selten unbeachtet bleibt“ (Reimann, 2015: 4 f.)⁷. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Diskussion um die ver-

schiedenen Ansätze bisweilen verwirrend erscheinen kann: Häufig werden transkulturelle Ansätze unter dem Label der Interkulturalität präsentiert und umgekehrt, so dass sich eine Positionierung und die Auswahl von Materialien schwierig gestaltet. Der Beitrag legt jedoch auch nahe, dass der Fremdsprachenunterricht auch deshalb noch häufig auf ethno-nationale Zuschreibungen und Kulturalisierungen zurückgreift, weil die „absolute Landkarte“ und die ethno-nationale Interpretation der Welt im alltäglichen Denken über «den Anderen» nach wie vor wirksam sind. Dabei wäre es bisweilen mit denselben sprachlichen Lernzielen möglich, sie zu hinterfragen, die Zusammenhänge, Vernetzungen und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen, Traditionen und Gebräuchen aufzuzeigen und „(Ess-)Kultur“ von Herkunft und Nation zu „befreien“.

In seinem Plädoyer für eine transkulturelle Pädagogik gibt Arata Takeda (2012) Lehrpersonen kritische Fragen mit auf den Weg: Wird Faktoren wie der sozialen Schicht, dem Geschlecht, der Religion etc. eine vergleichbare Bedeutung als „identitätsprägende Kräfte“ zugeschrieben wie der ethno-nationalen Herkunft? Wird den Schülern und Schülerinnen Kultur als etwas vermittelt, worauf Menschen ihr Leben lang Einfluss nehmen können oder als etwas, was ihr Leben auf Grund von Herkunft und Geburt determiniert? Gefragt ist die kritische und reflektierte Haltung von Lehrpersonen in Bezug auf die Rolle und Bedeutung, die der „Kultur“ zugeschrieben wird sowie das Bewusstsein um die Wirkkraft eines methodologischen Nationalismus.

Darüber hinaus braucht es einen systematischen Blick auf Unterrichtsmethoden und -materialien sowie den klaren Entscheid, wann welche Methode für welche Ziele eingesetzt wird. Was sollen Schüler



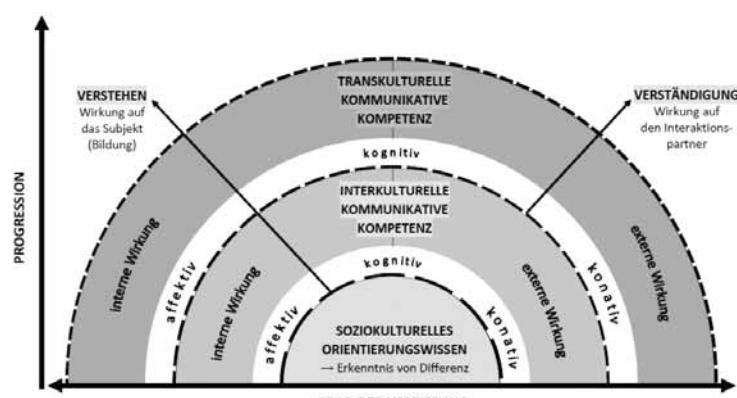
Cumin Ribs. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Transkulturelle Ansätze laden dazu ein, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen jenseits von Herkunft zu verorten.

und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht über „den Anderen“ bzw. den Umgang mit Anderssprachigen lernen? Sollen Tradition und Geschichte eines Landes/einer Sprachregion vorgestellt werden? Soll der Schwerpunkt dabei auf der Spezifität der Länder und Regionen liegen, auf ihrer internen Vielfalt, auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu bzw. mit der „eigenen“ Gesellschaft? Sollen Stereotypen und Klischees reproduziert oder dekonstruiert werden? Je nach Zielsetzung kann die Auseinandersetzung mit „eigenen“ (regional-, national-, gender- oder klassenspezifischen oder ganz individuellen) Essgewohnheiten in einer „fremden Sprache“ ebenso zu neuen Erkenntnissen führen wie die Auseinandersetzung mit den „fremden Speisen“ selbst. Anhand kulinarischer Themen können verschiedene Aspekte gesellschaftlicher Konstruktion (Manieren, Gebräuche, Tabus, Diskurse) in ihrer Spezifität oder im (trans-)kulturellen Vergleich erarbeitet werden. Dabei lässt sich anschaulich zeigen, dass kulturelle Phänomene zwar durch Sozialisation und Gewohnheit geprägt werden, jedoch erlernt und dadurch „veränderbar“ sind.

Neben der Antwort auf die Frage, welche konkreten Ziele im „Fremd- und Selbstverständen“ der Fremdsprachenunterricht verfolgt und welche Methoden und didaktischen Settings es zur Bearbeitung dieser Ziele bedarf, braucht es auch Konzepte, die aufzeigen, welche Lernschritte vom kulturellen zum transkulturellen Lernen führen können und wie diese im curricularen Wissensaufbau geplant und umgesetzt werden können (vgl. z. B. Reimann, 2015, Abb. 4).

Abb.4: Integriertes Modell zum Aufbau inter- und transkultureller Kompetenz: Stufen und Dimensionen.



(Quelle: Reimann, 2015)

Inter-/transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Der Lehrplan 21 umfasst Ziele, die sowohl eine interkulturelle als auch eine transkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts nahelegen. Da sollen Schüler und Schülerinnen „einige Merkmale

des französischsprachigen Kulturraums sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ kennen (Lehrplan 21, FS1F.6.A1) sowie „Menschen und Erzeugnissen des französischsprachigen Kulturraums virtuell und real“ begegnen (*ibid.*, FS1F.6.C.1). Sie sollen erkennen, dass „Kenntnisse, die sie über die französischsprachigen Kulturen haben, häufig klischeehafte Aspekte beinhalten“ (*ibid.*, FS1F.6.A.1.2c). und „(...) ihre Haltung gegenüber Klischees (...) formulieren und diskutieren“ (*ibid.*, FS1F.6.B.1.3b). Sie sollen verstehen, „dass in allen Kulturen vielfältige Lebens- und Verhaltensweisen nebeneinander existieren (...)“ (*ibid.*, FS2E.6.A.1.3e) und durch die Auseinandersetzung mit dem anderssprachigen Raum „die eigene Lebenswelt bewusster wahrnehmen (...)“ (*ibid.*, FS1F.6.C.1.3d). Für die Bearbeitung vieler der genannten Aspekte, eignen sich sozialkonstruktivistische, transkulturelle Ansätze in besonderem Masse.

Die Forderung nach einer Differenzierung und Präzisierung der Ziele im Bereich des interkulturellen Lernens, sowie nach der Ausformulierung und Integration transkultureller Ansätze bezieht sich keinesfalls nur auf die Fremdsprachen. Vielmehr sind alle Fachdidaktiken gefragt, sich mit den methodischen und didaktischen Konsequenzen auseinanderzusetzen, die sich ergeben, wenn man Diversität ernst nehmen will. Dann nämlich, so wurde in den „Leitlinien und Handlungsempfehlungen für eine transkulturelle Kunstpädagogik“ formuliert (Lutz-Sterzenbach, Schnurr & Wagner, 2013), gilt es Inhalte neu zu definieren, Methoden zu entwickeln, Handlungsmodelle auszuarbeiten und die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen über ethnonationale Zuschreibungen hinaus zu beachten. Auch wenn Fremdsprachen als eine unter vielen Didaktiken mit den Herausforderungen der inter- und transkulturellen Ansätze gefordert sind, so tragen sie unter Umständen eine besondere Verantwortung: Der Fremdsprachenunterricht hat in der Vergangenheit stark zur Produktion und Reproduktion nationaler Stereotypen beigetragen. Ähnlich wie die Geschichte und die Geografie war der Sprachenunterricht ein wichtiger Pfeiler der „nationalen Ordnung der Dinge“. Vor diesem Hintergrund sind Sprachfächer besonders gefordert, Didaktik und Methoden auf unreflektierte Reste eines „methodologischen Nationalismus“ hin zu untersuchen und sich explizit für die Dekonstruktion ethno-nationaler Stereotypen und Vorurteile einzusetzen. Wenn sie diese Aufgabe gemeinsam mit anderen Fächern und Disziplinen wahrnehmen, wird

Transkulturalität darüber hinaus ein Element, das nicht nur Kulturen der Lebenswelten durchdringt sondern auch disziplinäre Fachkulturen und ihre Grenzen transzendent.

Abb 5: Multi-, Inter-, Transkulturalität. Eine Gegenüberstellung

| | Multikulturalität | Interkulturalität | Transkulturalität |
|---|--|--|--|
| Verständnis | Neben- oder Miteinander verschiedener Kulturen | Das Interkulturelle entsteht durch das Aufeinandertreffen von Eigen- und Fremdkultur | Lebensstile sind vernetzt und vermischen sich. Unterschiede werden sozial konstruiert |
| Verhältnis der (Teil-) Kulturen zueinander | Kulturen sind getrennt | Kulturelle Überschneidungssituationen | Begegnung führt zu Verwischung der Grenzen der Einzelkulturen |
| Austausch | Unterschiede verhindern Austausch weitgehend | Trotz der Unterschiede gibt es Möglichkeiten zum Austausch | Austausch findet immer auf unterschiedlichen Ebenen statt. Menschen verfügen über eine Vielzahl soziokultureller Pragungen |
| Umgang miteinander | Toleranz muss entwickelt werden, die Begegnung bei bestehender Grenzziehung ermöglicht | Eigenes und Fremdes müssen aufeinander abgestimmt werden. Man kann/muss eine gemeinsame Sprache sprechen | Alle sind Teil einer gemeinsamen Kultur, die sich durch Diversität (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) definiert |

Quelle: Gugel, 2012

Resümee

Was also können kulinarische Themen im Fremdsprachenunterricht zum interkulturellen Lernen beitragen? Die Antwort setzt die Klärung voraus, welche Kompetenzen es für die konstruktive Begegnung mit Anderen in der transkulturellen und mehrsprachigen Welt von heute braucht. Erst dann lässt sich das unbestrittene Potential, das in der Verbindung von Sprachen, Speisen und Kultur liegt, im Fremdspracheunterricht konkret – auch in Kooperation mit anderen Fächern – weiter entwickeln und nutzen.

Anmerkungen

¹ Zur Diskussion des Kulturbegriffs und zur Auseinandersetzung mit essentialistischen/primordialistischen versus sozialkonstruktivistischen Definitionen siehe Geertz, 1973, 1994; Welsch, 1995; Takeda, 2012 u.a.

² Beck & Grande (2010) sowie Wimmer/Glick Schiller (2002) sprechen von diesem Phänomen als dem „methodologischen Nationalismus“.

³ Gayatri Spivak hat dafür den Begriff des „Othering“ geprägt (1985), den Julia Reuter mit „VerAnderung“ übersetzt (2002).

⁴ Für eine Typologie des Verstehens siehe auch Todorov (1982).

⁵ Ein solcher vielstimmiger Diskurs der Frankophonie wurde z. B. an der Tagung «Apprendre et enseigner le français en contextes plurilingues: des réalités sociolinguistiques aux pratiques éducatives» (Marrakesh, 22–25.10.2014) u. a. geführt. Vgl. dazu auch Glasze (2013).

⁶ Alaoui spricht allerdings von *interculturel* – und verweist damit auf eine Herausforderung in der Auseinandersetzung mit dem Kulturkonzept. Obgleich sich die Konzepte multi-/inter-/transkulturell, wie in diesem Artikel dargelegt, deutlich anhand der unterschiedlichen Vorstellung der kulturellen „Grenzen“ (bzw. deren Durchlässigkeit) unterscheiden lassen, wird die Begrifflichkeit nicht kohärent verwendet. Somit finden sich in der Literatur auch multi- oder transkulturelle Ansätze unter der Bezeichnung „Interkulturell“.

⁷ Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Beobachtungen aus der Untersuchung „Von Speisen und Sprachen“ (Saudan, Kappus & Wespi, 2015; siehe auch Saudan in diesem Band).

Literatur

Alaoui, D. (Hrsg.) (2010). *Edito. Eduquer et former à l'interculturel: un imperatif sociétal. Education et formation interculturelles: regards critiques. Recherches en Education*, 9, 5–10.

Auernheimer, G. (2004). *Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik*. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11.–13. Okt. 2004). <http://www.hf.uni-koeln.de/30815>

Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen/Oslo: Universitetsforlaget.

Beck, U. & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus. Aussereuropäische und europäische Variationen der zweiten Moderne. *Soziale Welt*, 61, 187–216.

Bredella, L. (1993). Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In: L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden*. Giessen: Ferber, 11–36.

Bredella, L- & Christ, H. (1995). *Didaktik des Fremdverständens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Eppelsheimer, N. (2012). „Food for thought: „Exotisches und Hausmannskost“ zum interkulturellen Lernen“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 45.1 (AATG).

<http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA328942898&v=2.1&u=luzern&it=r&p=AONE&sw=w&asid=s4136a6b664efb94038c17358167a3c2>

Flechsig, K.-H. (1998). *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier 3/1998. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.

<http://www.gwdg.de/~kflechs/iiksiaps3-98.htm>

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1994). Angestammte Loyalitäten, bestehende Einheiten. Anthropologische Reflexion zur Identitätspolitik. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäischen Diskurs*, 392–493.

Glasze, G. (2013). *Politische Räume. Die diskursive Konstitution eines „geokulturellen Raums“ – die Frankophonie*. Bielefeld: transcript Verlag.

Gugel, G. (2012). *Praxisbox: Interkulturelles Lernen. Grundlagen, Ansätze, Materialien*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg und Berlin: Argument.

Hauenschild, K. (2005). *Transkulturalität – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung*.

<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/didaktiker/hauen/transkult.pdf>

Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19/1, 183–201.

Dass diese Aufgaben – sowohl den Anderen als auch das Eigene „anders“ zu verstehen – mit neuen Methoden einhergehen muss, scheint einzuleuchten.

Hobsbawm, E. (1995). *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München/Wien: Hanser.

Hutterli, S. (Hrsg.) (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: EDK Studien & Berichte 34 A.

http://edudoc.ch/record/106282/files/Stub34A_d.pdf

Iljassova-Morger, O. (2009). Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* 2009, 37–57. Lehrplan 21 (o.J.). Ein Projekt der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) von 2010 –2014. <http://www.lehrplan.ch/>

Lüsebrink, H.-J. (2012). *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.

Lutz-Sterzenbach, B., Schnurr, A. & Wagner, E. (2013). *Nürnberg-Paper. Interkultur – Globalität – Diversity: Leitlinien und Handlungsempfehlungen für eine transkulturelle Kunstpädagogik*.

http://www.fk16.tu-dortmund.de/kunst/cms/assets/files/SOMMER_2-0-1-3/Nuernberg-Paper%202013%zoneu_02.pdf

Malkki, L. H. (1995). Refugees and Exile: From „Refugee Studies“ to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24, 495–523.

[Planet-Wissen.de. Die kuriosesten Delikatessen der Welt. http://www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/essen/gourmetkueche/kuriouse_delikatesse.jsp](http://www.planet-wissen.de/alltag_gesundheit/essen/gourmetkueche/kuriouse_delikatesse.jsp)

Reimann, D. (2015). *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*.

https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf

Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.

Saudan, V., Kappus, E.-N. & Wespi, C. (2015). *Forschungs- und Entwicklungsprojekt Les Mets et les Mots. (noch) unveröffentlichter Schlussbericht*. Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. http://www.zih.unibe.ch/~kappus/les_mets_et_les_mots.html

zentrum-mehrsprachigkeit.ch/von-speisen-und-sprachen-de.html

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Simur. In: Francis Barker *et al.* (eds.), *Europe and its Others*. Vol. 1. Colchester: University of Sussex, pp.247–272.

Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.

Takeda, A. (2013). Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung. Interview mit Arata Takeda. *Humanistischer Pressedienst*.

<http://hpd.de/node/15880>

Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique: la question de l'autre*. Paris: Éd. du Seuil.

Tylor, E. B. (1873). *Die Anfänge der Cultur*. Leipzig: Winter.

Saudan, V., Kappus, E.N. & Wespi, C. (2015). *Les Mets et les Mots. Bericht Nr. 48*.

<http://www.phlu.ch/forschung/publikationen/forschungsberichte/>

Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45/1, 39–44.

Wimmer, A. & Glick-Schiller, N. (2002). Methodological Nationalism and Beyond. *Global Networks* 2/4, 301–334.

Elke Nicole Kappus

ist Sozialanthropologin und arbeitet als Dozentin Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Bildung sowie Transkulturalität & Diversity Ansätze in der Pädagogik.



Pork and Woman's fingers. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Des grandgousiers ordinaires: expertises culinaires en interaction

Lorenza Mondada | Basel

Il linguaggio sulle pietanze viene spesso associato all'espressione di una competenza culinaria, per esempio per certe categorie professionali (gastronomi, critici, assaggiatori, sommeliers, ...) e per delle attività specializzate (degustazione, menu gastronomico, ...). Sulla base di questa associazione, la relazione tra linguaggio e cucina viene spesso concepita e studiata in relazione ad un lessico specializzato (per esempio nel campo del vino o delle sfumature dei gusti nelle degustazioni di diversi alimenti).

Basandosi su esempi di interazioni reali tratte da situazioni quotidiane e ricorrenti (al mercato, in cucina, a tavola), l'autrice vuole mostrare come il *know-how* culinario, lungi dall'essere una competenza professionale o straordinaria, si manifesta invece nella quotidianità della gente «ordinaria», nel suo rapportarsi al cibo, agli ingredienti, alle pietanze. Questo *know-how* viene negoziato tra i partecipanti, talvolta entra anche in competizione, si stabilisce in modo sottile e attraverso il linguaggio – anche del corpo – che ha un ruolo essenziale nella costruzione della relazione tra cibo, conoscenza e competenza.

1. Introduction

On associe souvent le langage sur les mets à de l'expertise culinaire – en pensant à des catégories professionnelles particulières (gastronomes, critiques, goûteurs, sommeliers, ...) et à des activités spécialisées (la dégustation, le menu gastronomique, ...). Cela est d'autant plus le cas dans le domaine francophone, en rapport avec le prestige ressenti de la cuisine française (le «repas gastronomique des Français» étant inscrit au patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO). C'est aussi sur la base de cette association que le rapport entre langage et cuisine est souvent conçu et étudié en lien avec des lexiques spécialisés (par exemple dans le domaine du vin [Lehrer, 1975], la rhétorique du menu [Dupuy, 2009] et l'expression des nuances sensorielles dans tous les domaines de la dégustation [Dubois, 2007]).

Dans cet article, je montre que l'expertise culinaire est au contraire manifestée de manière quotidienne et fréquente par les gens ordinaires dans leur rapport aux aliments, aux ingrédients, aux mets dans différents contextes d'activité. Comme le montrait déjà Claude Lévi-Strauss dans *Le Cuit et le Cru* (1964), le rapport aux ali-

ments est au fondement de toute culture; il ne s'exprime pas uniquement dans des rituels particuliers mais dans les pratiques quotidiennes. Je le montre sur la base d'exemples tirés des situations les plus récurrentes dans lesquelles tout un chacun vit des expériences culinaires: au marché, à la cuisine, à table. Loin de traiter l'expertise comme relevant d'une compétence professionnelle ou extraordinaire, je montre que les enjeux épistémiques sont omniprésents dans toute interaction autour des ingrédients, des mets, des plats. Je montre aussi que cette expertise est le champ d'une constante négociation voire compétition, qui s'établit de manière parfois ouverte mais souvent aussi plus subtile. C'est là que la manière dont le langage est utilisé en contexte, dans l'interaction sociale, de manière imbriquée dans l'activité en cours et intégrée avec d'autres ressources communicatives, corporelles, joue un rôle essentiel. Les analyses qui constituent le corps de cet article ont pour but de montrer comment se manifeste la relation entre langage, mets et connaissance, de manière située dans des activités culinaires ordinaires.

2. Etat de l'art: langage et aliments dans la perspective interactionniste

Les rapports entre langage et alimentation ont été abordés de façons très différentes selon les méthodologies et les corpus: méthodes expérimentales, questionnaires, interviews, observations naturalistes; données quantifiées et codées, corpus textuels et interactionnels. Cette diversité a aussi privilégié des observables différents, tels que le système de la langue (p.ex. les possibilités de dire les saveurs, les mets, etc. dans le lexique de telle ou telle langue), les attitudes et représentations, les types de textes (les comptes-rendus de dégustation, les menus), les pratiques observées ou enregistrées. Dans cet article, je priviliege les

approches centrées sur les pratiques culinaires, documentées sur la base d'enregistrements de situations ordinaires, dans le cadre d'une approche ethnographique de terrain enrichie par la vidéo.

Dans ce cadre, trois directions de recherche me paraissent particulièrement intéressantes: les approches ethnométhodologiques et conversationnalistes des conversations à table, les études issues de la psychologie discursive intéressées aux conceptions vernaculaires de la nourriture telles qu'elles apparaissent au fil des pratiques nutritives, et les études de la socialisation traitant de la formation du goût chez les enfants et dans les familles.

L'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique a largement inspiré les deux autres courants, et ce de trois manières: de manière théorique, grâce à sa conception de l'interaction sociale comme lieu fondamental d'émergence, de reproduction et de changement de l'ordre social et du langage; de manière empirique, grâce à sa méthodologie se focalisant sur les interactions sociales dans leurs contextes ordinaires, documentés par des enregistrements audio et vidéo naturalistes, c'est-à-dire intervenant minimalement sur ce qui est enregistré; enfin de manière analytique, grâce à un fort intérêt, dès les années '70, pour les conversations à table (voir notamment le travail pionnier de Charles et Candy Goodwin qui ont commencé à filmer des familles et des groupes d'amis en train de manger ensemble dès les années '70; par exemple C. Goodwin, 1981; 1986; M.H. Goodwin, 1996; Goodwin & Goodwin, 1987). Toutefois, l'analyse conversationnelle soulève un paradoxe intéressant. En effet, les conversations à table ont été considérées comme un type exemplaire d'interaction sociale, constituant un lieu de socialité par excellence, un lieu où sont apprises et reproduites les valeurs du groupe, et où est acquis, se maintient et se transforme le langage. En tant que telles, elles ont nourri des analyses impor-

tantes de l'organisation des tours de parole, de la séquence et de l'action située (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff, 2007). Toutefois, malgré la richesse des données enregistrées à table, la dimension proprement culinaire de ces interactions n'a pas été relevée: les analyses se sont focalisées surtout sur les rouages généraux de l'interaction et moins sur les pratiques spécifiques consistant à manger, goûter, apprécier les mets. Ce dernier aspect a commencé à intéresser davantage les chercheurs ces dernières années (voir Mondada, 2009; et le récent ouvrage dirigé par Szatrowski, 2013), après avoir été abordé dans des perspectives plus largement interactionnelles et pragmatiques (voir p.ex. Kepler, 1994; Traverso, 1996; Blum-Kulka, 1997).

Les travaux de psychologie discursive portant sur les pratiques alimentaires, largement inspirés par l'analyse conversationnelle, se sont attachés à décrire les émotions, attitudes, évaluations des participants face à la nourriture telles qu'elles s'expriment *in situ*, typiquement lors de repas. Cela a produit des analyses de la définition située spécifique de la nourriture, de sa qualité, de sa quantité, de la satiété, du désir et du dégoût tels qu'ils s'expriment et sont négociés à table (Wiggins, Potter & Wildsmith, 2001; Wiggins & Potter, 2003; Wiggins, 2001).

Les travaux d'étude de la socialisation se sont intéressés aux repas en tant que moment de transmission des valeurs, de la norme, de la socialité en général, du goût et de la commensalité en particulier (Ochs & Shohet, 2006; Ochs & Beck, 2013). Cette approche, grâce aux recherches dirigées par Elinor Ochs, a permis non seulement de décrire les habitudes alimentaires des familles américaines mais aussi de développer des études comparatives extrêmement suggestives. Ainsi par exemple, alors qu'aux USA les parents invoquent des raisons physiologiques et morales pour imposer que leur enfant mange tout ce qui se trouve dans son assiette, en Italie

les parents prennent en considération les envies et les choix culinaires de leurs enfants comme expression de leur goût et de leur personnalité (Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996). Ces différents travaux ont eu le mérite d'ouvrir un champ de recherches reconnaissant les interactions à table comme des événements sociaux significatifs, organisés de manière systématique, où la parole joue un rôle certain, mais où d'autres activités, davantage incarnées, sont aussi fondamentales, dans lesquelles le rapport à la nourriture et à la manière de l'appréter s'exprime et se construit de façon située et collective. Cela a ainsi permis de montrer que le rapport aux aliments, aux plats, aux préparations culinaires n'est pas simplement déterminé par la physiologie, les sensations et même le plaisir mais relève surtout d'activités linguistiques et sociales qu'il est possible d'observer et de décrire systématiquement.

3. Données et perspective d'analyse: expertises culinaires

Cet article se base sur les travaux mentionnés plus haut, en y introduisant à la fois un élargissement de la perspective et un focus plus précis.

L'élargissement de la perspective proposé consiste à réfléchir aux contextes sociaux dans lesquels les participants interagissent autour et avec la nourriture: si les repas constituent un lieu social fondamental, d'autres sont également importants. C'est ainsi que je m'intéresse aux activités qui se situent en amont du repas – notamment les courses et la préparation des repas en cuisine. D'une part, l'activité de faire les courses a été étudiée récemment de manière systématique (De Stefani, 2010), tout en n'ayant pas un focus particulier sur le traitement spécifique des aliments et de leurs propriétés. D'autre part, l'activité de cuisiner a elle aussi fait peu l'objet d'études interactionnistes – avec quelques exceptions (Galatolo & Traverso, 2005; Mondada, 2014; Traverso & Galatolo,

2008). Ces deux types d'activités sont fondamentales pour comprendre des enjeux de choix, d'appréciation et évaluation, de catégorisation, d'adoption de critères accomplis dans le cours de l'action elle-même. C'est pourquoi cet article se base sur un corpus d'enregistrements vidéo documentant non seulement des repas mais aussi des courses au marché et chez des petits commerçants spécialisés dans différents types d'aliments, ainsi que des activités de préparation des mets en cuisine.

Cet élargissement de la perspective sur les contextes empiriques pertinents pour mieux comprendre l'engagement avec les ingrédients, les mets et les plats des personnes ordinaires, va de pair dans cet article avec un focus analytique qui se concentre sur la manière dont, dans ces activités, les participants manifestent leur expertise culinaire.

Les enjeux d'expertise et de connaissance ont été récemment revisités en analyse conversationnelle par l'étude de la dimension *épistémique* du langage en interaction proposée par Heritage (2012a; 2012b; Stivers, Mondada & Steensig, 2011). Heritage montre en effet que les participants à l'interaction s'orientent constamment vers le lien entre les actions accomplies et le *statut épistémique* de ceux qui les accomplissent – comme ayant un accès, une autorité, des droits épistémiques particuliers. Ainsi, un locuteur s'appartenant à raconter une histoire va s'adresser à un interlocuteur qui ne la connaît pas plutôt qu'à ceux qui la connaissent déjà – et cela peut l'amener à transformer progressivement l'adressage de son récit au fil de son émergence (Goodwin, 1979). Pour donner un autre exemple, une grand'mère aura davantage de droits et légitimités épistémiques à parler de ses petits-enfants que sa voisine (Heritage & Raymond, 2005). En outre, Heritage montre que les locuteurs formulent leur action et leur tour de parole en exhibant leur *perspective épistémique*. Ainsi, une évaluation ou une affirmation sera plus ou moins modalisée selon qu'elle émane d'un locuteur manifestant une autorité épistémique (K+) ou au contraire une position épistémique faible (K-). Le statut et la perspective épistémiques sont souvent congruents mais peuvent ne pas l'être; ils ne sont pas acquis ou établis une fois pour toutes, mais sont constamment exhibés, négociés, retrai-

vaillés dans l'interaction: ils génèrent des confrontations et des désaccords et peuvent être revendiqués, revus à la hausse ou à la baisse (Mondada, 2013).

Les positionnements épistémiques constituent un angle d'approche particulièrement intéressant pour comprendre comment se manifestent – mais aussi se négocient, se contestent et se redéfinissent – les expertises culinaires. Dans le reste de cet article, je vais en montrer quelques manifestations dans trois contextes d'activités: durant les courses au marché, pendant la préparation de plats en cuisine, et au fil du repas.

4. Au marché: en faisant ses courses

Faire les courses engage les participants dans une série de choix, concernant les commerces, les types de produits, les objets, les critères de sélection et d'élection: toutes ces actions sont l'occasion d'exprimer son expertise en matière d'ingrédients et d'aliments.

Le premier exemple que je vais analyser est tiré d'une interaction dans une fromagerie entre Ginette, une parisienne qui propose des ateliers de cuisine à des anglo-américains et qui commence son cours en faisant le marché avec ses élèves, et le reste du groupe qui la suit – composé de Alan, australien, Carol et Gary, un coupe américain, et Ann, californienne. Nous rejoignons l'action alors qu'elle s'adresse à eux pour les faire participer au choix des fromages à acheter pour le repas.

Premier extrait

```

1 GIN so:/ .h you have to tell me of your likes/ (.) dis*likes/* whatever/*
 *reg Ca/Ga*reg Ala*
2 *(0.8)
 *reg Ca/Ga----->
3 GIN do you have pre*feren*ces/ do you wan** eh::: ha*rd che*e:ses*/ blue
 -->*reg Ala*reg Ca/Ga-----*reg ailleurs*reg Ga*Ala*Ca->
4 che*e:se/ .h *goat cheese/* aw I try to* do a litt*le (0.2) mix
 -->*reg Ala--*reg Ca/Ga---*ferme yeux--*reg Ca/Ga*reg Ala--->
5 but [if you hate a p*refe+rence*
6 ALA [(ouvre bouche)]
 gin -->*reg Ca/Ga---+
 ala +reg Car-->
 car +reg Ala-->
7 ALA *eve+[rything is [f*iñe as# cheese goes\ yeah
8 CAR * [I: [I* teat #eve*rything
 car -->#
 gin *reg Ala-----*reg Ca-----*reg Ga-->
 im #im.1
9 GAR I am+ fi*ne too
 gin -->*se tourne vers Ann-->
 ala -->*reg Gar-->
10 (0+.9)
 ala -->+
11 GIN et toi?
12 ANN mo*i lj'adore# lej pouiligny\ on en a pas [xxxx]
13 GIN [ah ben on va prendre un
 gin *se tourne vers la vitrine où sont exposés les fromages-->
 ann L.....lpointel, , , , l
 im #im.2
14 pouiligny\ (.) on va prendre un pouiligny/ [de toute façon je prends
15 ANN [xxxxxxxxxxxx quelque chose
16 GIN je prends presque toujours un pouiligny
17 ANN [d'accord

```

Image 1



Image 2



5. En cuisine: en préparant à manger

En face de la vitrine du fromager, Ginette demande à ses hôtes quels fromages ils préfèrent (1). Elle configure sa question en termes de préférence, leur demandant d'abord ce qu'ils aiment, puis ce qu'ils n'aiment pas. La progression de son tour s'oriente vers l'absence de réponse de ses interlocuteurs et fournit de nouvelles opportunités pour qu'ils disent quelque chose. Pendant qu'elle incrémente son tour, Ginette regarde alternativement Carol, Gary et Alan, sollicitant une réponse, qui toutefois ne vient pas. Par conséquent, elle reformule sa question encore une fois, continuant à les fixer, et énumère une série de types de fromages, constituant autant de choix possibles (3-4).

Finalement, Alan et Carol s'engagent dans une réponse, se regardant mutuellement: de manière coordonnée, ils produisent une réponse convergente: celle-ci est positive, mais n'effectue aucun choix («everything» 7, 8).

A ce point, Ginette se tourne vers Ann (9) et la sélectionne (11), en lui parlant en français. Le fait qu'elle s'adresse à elle en dernier, ainsi que l'usage du code-switching, la traite comme une interlocutrice différente, pouvant apporter une réponse différente. Effectivement, Ann répond en regardant non pas ses co-participants, comme ceux-ci le faisaient un moment auparavant en adoptant un regard mutuel, mais les fromages, tout en pointant vers eux: elle mentionne un fromage spécifique (*vs.* des types génériques de fromages énumérés préalablement par Ginette). Ginette approuve immédiatement son choix (13-14) et exhibe son accord avec ses préférences (16). Dans cet extrait, différentes formulations possibles sont offertes, en termes de préférences générales, de types de fromages (dur *vs.* bleu *vs.* chèvre...), et de fromage spécifique (Pouligny). Ces différentes catégorisations s'orientent vers et s'ajustent à l'expertise manifestée par les participants au fil de l'interaction, exhibant l'attribution de connaissances basiques aux interlocuteurs au fur et à mesure que ceux-ci ne répondent pas. Quand Ginette se tourne vers Ann en la traitant comme experte, Ann en retour répond en exhibant son expertise dans la manière dont elle formule sa réponse.

Faire ses courses engage donc les participants à faire des choix qui exhibent leur positionnement épistémique et qui créent des différences manifestes d'expertise entre eux.

La cuisine est un autre lieu où ces différences d'expertise culinaire sont jaugées, attribuées et exhibées. Dans l'extrait suivant, le même groupe de participants est en train de préparer à manger. Nous les rejoignons alors qu'ils s'occupent des œufs pour un soufflé. Ginette leur a demandé de séparer le jaune (dans la casserole) et le blanc (dans un pot) en passant par un ramequin – et c'est Gary qui s'en occupe.

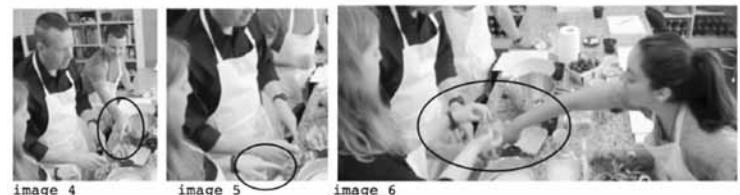
Deuxième extrait

01 1(1)
02 GAR prend un oeuf avec Mdroite
 legg whi#tes/ 1 (.) egg yolk
 pointe pot---pointe ramiregarde CAR->
 #im.3A/B



Image 3A/B. "whi#tes" (GAR pointe vers le pot et les autres le regardent)

03 (0.8) 1
04 ANN -> 1
05 ALA y[es/
 [(! # !) yes!
 !pointe!, , , , !
 #im.4
06 CAR n- qye#s@ you x*****
 @p cass@geste des 2 mains----->
 *pointe v pot--->
 #im.5
07 ANN () the whi#te goes in there/ (.) *
 --> *
 gar
 im
08 #im.6
 *and the yolk @ goes in the*re/*
 pointe vers casserole/jaune, , , *gesticule au-dessus->
 --> @
09 GAR ah
10 ANN so once you're done/ (.) then you add the egg white there



Gary prend le premier œuf dans sa main droite; avant de le casser, il révise à haute voix les instructions qui lui ont été données: il pointe vers le bol en métal en disant «egg whites», puis vers le ramequin, disant «egg yolk» (2; image 3). De façon significative, il se tourne aussi vers sa femme, Carol, lui reconnaissant ainsi une forme d'autorité épistémique. Toutefois Carol ne répond pas, mais se tourne elle-même vers Ann et Alan, leur attribuant ainsi une forme supérieure d'expertise. Tous offrent une confirmation à Gary (4, 5, 6) en pointant vers un des ustensiles (Alan, 5, image 4; Carol, 6, image 5; Ann, 6, image 6). Mais les participants ne se limitent pas à confirmer ce que Gary est en train d'amorcer: Ann et Carol lui donnent des instructions supplémentaires, qui reprennent celles précédentes de Ginette. Par là, elles instaurent une relation asymétrique avec Gary, d'instruisantes à instruit. Ann pointe vers le bol où doivent être versés les blancs, puis vers le récipient pour les jaunes, tout en répétant l'instruction dans sa formulation *in extenso* (7-8, image 6). Carol effectue des gestes alternés

Le rapport aux aliments, aux plats, aux préparations culinaires n'est pas simplement déterminé par la physiologie, les sensations et même le plaisir mais relève surtout d'activités linguistiques et sociales qu'il est possible d'observer et de décrire systématiquement.

des deux mains, démontrant la manipulation des deux coquilles d'œufs pour séparer le jaune et le blanc (image 6). Les mains de Ann et celles de Carol se superposent sur le plan de travail de Gary: elles animent différentes trajectoires de l'objet, soulignant différents aspects du processus, ainsi que la normativité des gestes à accomplir. Gary y répond en montrant que cela a apporté quelque chose de nouveau pour lui (9, «ah») et Ann reprend encore une fois l'instruction (10), se posant explicitement comme la plus experte du groupe.

Dans ce cas, même si les participants sont tous des «élèves» de Ginette, ils s'engagent dans l'activité de cuisiner de manières très différentes: alors que un seul travaille, les autres le regardent et le surveillent; alors que un seul exhibe ses incertitudes, à la fois manuellement et verbalement, les autres exploitent cette occasion pour manifester, soit par un simple geste, soit par une véritable démonstration manuelle ou par une nouvelle instruction multimodale, différents degrés d'expertise et d'asymétrie épistémique.

6. A table: en mangeant

Le repas constitue le dernier contexte que je vais examiner – qui révèle lui aussi des positionnements épistémiques parfois compétitifs des participants. L'extrait suivant est tiré d'un repas entre trois amis, invités par Victor, qui a cuisiné pour Nadine et Yves.

Troisième extrait

| | |
|----|---|
| 1 | (12) |
| 2 | VIC ça va? c'est délicieux c'que j'veous ai fait/ hein\ |
| 3 | NAD hin hin hh\ c'est vrai toi .h hh |
| 4 | VIC HH .hh |
| 5 | NAD MM/ c'est quoi les: trucs qui donnent le goût? |
| 6 | (0.6) |
| 7 | VIC m.Hum Hum (mkt [c'est-]) |
| 8 | YVE [c'est les: ptits oignon:s/ les: les herbes |
| 9 | de provence ou [les:] |
| 10 | NAD [ouais:::/ |
| 11 | VIC o:ri gan/ et cumin\ |
| 12 | NAD ah/ c'est l'cumin\ |
| 13 | (0.4) |
| 14 | YVE y a l'o:::ri gan aus[si/ |
| 15 | NAD [>oui oui< |
| 16 | NAD [mais c'est l'cumin/ que j'sens pas moi |
| 17 | YVE [mais c'est vrai que c'est plus xxx l'cumin\ |
| 18 | (0.8) |
| 19 | NAD mm c'est bon/ |

Après un long silence, Victor s'adresse à ses hôtes (2) dans un tour qui sollicite d'abord leur évaluation mais qui enchaîne immédiatement, sans leur laisser le temps de répondre, avec une évaluation positive, qu'il leur soumet («hein»). Cela suscite un petit rire de Nadine, qui s'aligne ensuite avec l'auto-compliment (3), confirmé par le rire de Victor (4). Yves ne participe pas à la confirmation/infirmation du compliment.

Mais la séquence ne se termine pas là: Nadine pose ensuite une question (5) sur le plat. Sa formulation exhibe une expertise limitée, manifestée par le fait qu'elle pose une question (K-), laissant à son interlocuteur le soin de donner l'information (K+), mais aussi par l'allongement du déterminant (5, «les:»), hésitant sur le nom qui suit, par le lexique choisi («truc») qui est très générique, ainsi que par la non spécification du goût. Alors que Victor ne répond pas immédiatement, probablement engagé dans sa propre mastication, c'est Yves, l'autre hôte, qui le fait (8-9): il propose plusieurs candidats, dans une liste où tous les déterminants sont marqués par un allongement – manifestant une certaine forme d'expertise, mais aussi d'incertitude. Nadine produit d'ailleurs un «ouais:» peu convaincu (10) qui chevauche le dernier élément de la liste, projeté mais non réalisé – montrant qu'il n'est ni descriptif ni nécessaire. À ce moment-là, Victor donne la réponse (11): il mentionne simplement le nom de deux ingrédients, sous la forme de deux noms sans déterminant. Nadine réagit immédiatement – de manière très différente par rapport à ce qu'elle venait de faire vis-à-vis d'Yves –, en manifestant («ah») que l'information est nouvelle pour elle et en singularisant une des deux épices. La séquence pourrait se terminer ici, mais Yves (14) complète l'énoncé précédent de Nadine avec l'autre épice mentionnée par Victor. Même s'il n'apporte aucune contribution nouvelle, il affirme une position épistémique supérieure à celle de Nadine, avec qui il continue en concurrence, comme le montrent leurs deux tours en chevauchement. Nadine finit par initier une autre action – un compliment à l'égard de Victor – renouant ainsi avec le début de l'épisode.

Cette interaction montre que même des actions apparemment anodines produites au cours d'un repas peuvent déclencher des revendications épistémiques concurrentielles chez les participants, qui, d'un tour de parole à l'autre, confrontent, exhibent, renforcent ou révisent leurs prétentions épistémiques.

7. Conclusion

Cet article a montré que tous les contextes ordinaires où les participants sont engagés dans des formes de choix, manipulation, préparation, consommation d'aliments peuvent être propices à l'expression de leurs connaissances culinaires. Cette expression n'est pas la simple manifestation d'une préférence individuelle: elle est prise dans

le rapport séquentiel à l'action précédente et à l'action suivante, elle est réceptionnée et examinée de manière collective, et se transforme au fil de l'interaction avec d'autres. En outre, cette connaissance révèle des positionnements épistémiques significatifs des pertinences, caractéristiques, propriétés que les participants attribuent *hic et nunc* aux aliments concernés: ils sont le lieu d'une élaboration située et permanente des caractéristiques fines du savoir culinaire.

Conventions de transcription

Les extraits ont été transcrits en adoptant les conventions ICOR pour le verbal (voir le site http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf) et les conventions de Lorenza Mondada pour le multimodal (voir https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf)

Bibliographie

- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- De Stefani, E. (2010). «Ah petta ecco, io prendo questi che mi piacciono». *Agire come coppia al supermercato. Un approccio conversazionale e multimodale allo studio dei processi decisionali*. Roma: Aracne.
- Dubois, D. (2007). From psychophysics to semiophysics: categories as acts of meaning. A case study from olfaction and audition back to colors. In: M. Plümacher & P. Holz (eds.) *Speaking of colors and odors*. Amsterdam: Benjamins, pp. 167-185.
- Dupuy, J.-P. (2009). Rhétorique du menu gastronomique. *Communication & langages*, 2009, 19-33.
- Galatolo, R. & Traverso, V. (2005). Two cooks at work: independent and coordinated lines of action. *Interacting Bodies. Proceedings of the 2d ISGS conference*. (http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=259)
- Goodwin, C. (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In: G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, pp. 97-121.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1986). Audience diversity, participation and interpretation. *Text*, 6(3), 283-316.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *Pragmatics*, 1(1), 1-55.
- Goodwin, M. H. (1996). Byplay: Negotiating evaluation in story telling. In: D. Guy et alii (Eds.), *Towards a Social Science of Language: Papers in honor of William Labov*. Amsterdam: Benjamins, pp. 77-102.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1-25.
- Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Action Formation, Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 25-50.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Assessment Sequences. *Social Psychology Quarterly*, 68, 15-38.
- Keppler, A. (1994). *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lehrer, A. (1975). Talking about wine. *Language*, 51(4), 901-923.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Les Mythologiques. Le Cru et le Cuit*. Paris: Plon.
- Mondada, L. (2009). The methodical organization of talking and eating: assessments in dinner conversations. *Food Quality and Preference*, 20, 558-571.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting, and negotiating epistemic authorities in social interaction. *Discourse Studies*, 15, 597-626.
- Mondada, L. (2014). Cooking instructions and the shaping of things in the kitchen. In: M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann & M. Rauniomaa (eds), *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: Benjamins, pp. 199-226.
- Ochs, E. & Beck, M. (2013). «Dinner». In: E. Ochs & T. Kremer-Sadlik (Eds.), *Fast forward family: home, work and relationships in middle class America*. Berkeley: University of California Press, pp. 48-66.
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. In: R. Larson, A. Wiley & K. Branscomb (Eds.), *Family Mealtime as a Context of Development and Socialization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 35-50.
- Ochs, E., Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1996). Socializing taste. *Ethnos*, 61(1-2), 7-46.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (eds.) (2011). *Knowledge and Morality in Conversation. Rights, Responsibilities and Accountability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szatkowski, P.E. (ed.) (2014). *Language and Food: Verbal and Nonverbal Experiences*. Amsterdam: Benjamins
- Traverso, V. (1996). *La conversation familiale*. Lyon: PUL.
- Traverso, V. & Galatolo, R. (2008). Accès multiples au(x) contexte(s): l'exemple de cuisières en action. *Verbum*, 2-3, 231-256.
- Wiggins, S. (2001). Construction and Action in Food Evaluation: Conversational Data. *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 445-463.
- Wiggins, S. & Potter, J. (2003). Attitudes and evaluative practices: category vs. item and subjective vs. objective constructions in everyday food assessments. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 513-531.
- Wiggins, S., Potter, J. & Wildsmith, A. (2001). Eating your words: discursive psychology and the reconstruction of eating practices. *Journal of Health Psychology*, 6(1), 5-15.

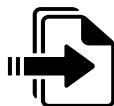
Lorenza Mondada

est professeur de linguistique française et générale à l'Université de Bâle ainsi que *Distinguished Finnish Professor* à l'Université d'Helsinki. Son domaine de spécialisation est l'analyse conversationnelle, la linguistique interactionnelle et l'analyse multimodale.

À la découverte de l'identité nationale à travers la gastronomie française

Katharina Vajta | Göteborg, SW

This study examines the role of gastronomy in French schoolbooks for upper secondary schools in Sweden, and more precisely how regional gastronomy and culinary practices are presented. Learners discover different specialities when exploring France, and learn how gastronomy promotes France as the country of culinary excellence and authentic food. French culinary practices mark a national and cultural frontier between French culture and the Swedish learner. These gastronomic traditions seem to be characteristic of French textbooks: observations made in German and Spanish textbooks indicate that gastronomy is not shown as a national characteristic but rather as a question of personal taste and individual practices.



More articles on this topic:

[www.babylonia.ch >](#)

Thematic Archives > [Topics 24 and 19](#)

Introduction

Tout apprenant est aussi mangeur, sans doute gourmand, peut-être gourmet. Il est certainement naturel que la gastronomie se trouve tout au long de son parcours d'apprentissage, que ce soit lors d'un exercice de grammaire ou de vocabulaire, ou lors d'un dialogue pour s'exercer à demander l'addition. La gastronomie constitue un outil d'enseignement de la langue, et aussi de la culture y attenant. Car manger est – aussi – un acte culturel.

Il nous semble donc intéressant d'examiner comment est présentée cette culture culinaire dans des manuels de langue étrangère. Des études antérieures ont montré comment dans des manuels de FLE, la culture «française» véhicule tout un imaginaire national français (Vajta, 2012; 2014) et comment la gastronomie est utilisée comme outil dans l'enseignement du français sur le plan du lexique, de la grammaire et de la pragmatique et comme emblème de la France (Vajta, 2015a) et même présentée comme un moyen d'exportation (Vajta, 2015b). Cela nous amène à examiner ici de manière plus précise comment la gastronomie peut être présentée comme «française» de par les régions et les habitudes françaises dans des manuels de langue, à savoir des manuels de FLE suédois, à peu près du niveau A1 à A2 selon le

Cadre européen de référence, conçus pour le niveau du lycée, c'est-à-dire pour des jeunes élèves d'environ 16 à 18 ans. Précisons d'emblée que le terme gastronomie est ici utilisé dans un sens très large, incluant tout le culinaire, les aliments, les boissons et les restaurants ainsi que les actes et le comportement qui s'ensuivent de la situation du manger.

Dans un premier temps, nous examinerons comment l'apprenant, mangeur assuré et touriste convoité, va découvrir la France, et comment cela servira de prétexte au culinaire. Nous verrons de quelle façon sont présentées les régions comme part de la gastronomie française. Ensuite nous tenterons de réfléchir sur la relation entre le culinaire, le régional et le national. Finalement, un coup d'œil au-delà des frontières linguistiques permettra une brève comparaison avec des manuels d'allemand et d'espagnol afin de voir si nous y retrouvons une semblable construction du national par le moyen de la gastronomie.

L'apprenant touriste

L'apprenant est un touriste potentiel, pour qui manger est important, non seulement d'un point de vue nutritionnel, bien sûr, mais aussi comme point de départ pour la découverte d'une région ou d'un pays: les manuels étudiés vont proposer des excursions à Paris ou à Lyon, dans la campagne normande ou à la plage, que ce soit la Côte d'Azur ou une île exotique française. La description de la Provence proposera non seulement des paysages, mais aussi des artistes et des spécialités provençales mises sur le même plan que la vigne, la lavande, Van Gogh et Cézanne:

La Provence est une belle région dans le Midi. Le climat est chaud et beaucoup de touristes vont en Provence pour le soleil. On y cultive par exemple de la vigne et de la lavande. Beaucoup d'artistes, comme Van Gogh et Cézanne ont peint de beaux tableaux

en Provence. Les plus grandes villes sont Marseille, Nice, Aix-en-Provence et Avignon.

*Un plat provençal a toujours trois ingrédients typiques: de l'ail, des tomates et de l'huile d'olive. (G1: 61)*¹

Le culinaire est ainsi étroitement associé au tourisme et à la découverte d'un territoire – celui d'une région et de la France à découvrir (Frochot, 2003; Harrington & Ottenbacher, 2010). Mais les Français eux-mêmes sont considérés comme «trop fiers de leur gastronomie [et] ils sont aussi parmi les derniers à goûter aux spécialités culinaires locales» quand ils voyagent (MO2: 75). Tourisme, vacances et gastronomie vont de pair, que ce soit dans la réalité ou dans les manuels, où sont envoyées des cartes postales fictives:

Un petit mot de La Rochelle où je passe de bonnes vacances. [...] Je mange des crustacés tous les jours... (G1: 84)

Les ouvrages vont guider l'apprenant à travers la France et dépeindre un touriste ou un élève voyageant parfois seul, souvent avec sa famille ou avec des amis, et découvrant l'utilité de savoir prononcer de petites phrases comme «l'addition, s'il vous plaît» et de pouvoir communiquer en français. Assis à la terrasse d'un café ou dans un restaurant, il est supposé partir à la découverte de spécialités régionales et traditionnelles, ou de retrouver des plats ayant franchi les frontières, comme la pizza, les pâtes et les hamburgers. Ces derniers fourniront le prétexte d'une discussion et par implication d'une remise en question, car la cuisine authentique est française; les MacDo et les hamburgers n'y sont pas acceptés (Debouzy, 2006: 128):

– *On va au MacDo pour prendre un hamburger ?*

– *Je n'aime pas trop le fast-food.*

– *On va où alors ?*

– *On va au restaurant «La Marmite».*

(MO1: 64)

Tradition et modernité s'opposent (Rogers, 2002): le MacDo américain et le fast-food sont rejettés par le tou-

Les pratiques alimentaires confèrent une identité sociale culturelle, et sont décrites comme une expérience nationale collective, où les habitudes d'un Français générique symboliseront celles de tout un pays, quitte à risquer les stéréotypes.

riste et le mangeur averti, au profit d'un restaurant dont le nom évoque coutumes et héritage, calme, fiabilité et sécurité d'une tradition culinaire.

La gastronomie qui fait la France et le Français

Visiter la France dans les livres scolaires – il s'agit presque toujours de la France – signifie découvrir les régions qui la composent et, partant, leurs spécialités. Quant au touriste – ou à l'apprenant – en vacances, il sera pendant son voyage nécessairement confronté à des habitudes et à des goûts nouveaux et différents de ceux de son quotidien. La France est la somme de ses diversités: la présentation des régions participe de la construction du pays et montre que bien manger n'est pas seulement un phénomène parisien. Au contraire, du Nord au Sud et d'Est en Ouest, les régions contribuent à une représentation de la gastronomie nationale comme authentique, rurale et solidement ancrée dans le territoire. Crêpes et galettes seront bretonnes, mais françaises, la ratatouille provençale de même. La fondue au fromage sera savoyarde, non pas suisse. La Suisse sera présentée plus vaguement comme un pays où «il est difficile de faire un régime» avec son «grand choix de restaurants qui offrent des menus délicieux» et «de chocolat qu'on expose avec élégance dans les vitrines des confiseries» (E2: 53). En effet, la prédominance de la France et du français de France est patente dans les manuels étudiés.

La France est présentée comme le pays des records, de l'excellence et de la performance, que ce soit dans le domaine de la géographie ou de la culture, de l'alimentation ou de la consommation:

La France tient quelques records dans l'union: elle est le plus grand pays, le plus haut (Mont Blanc), consomme le plus de viande et d'électricité nucléaire et a eu le plus de Prix Nobel de littérature [...]. (E1: 36)

Elle est aussi le pays avec «plus de 365 variétés de fromage» (UAP: 13) et le «le plus grand producteur de vin du monde» et «le plus grand pays du vin» (UAF: 61, 12), ce qui donne aussi l'occasion de nommer d'autres régions:

Outre la Bourgogne, il y a plusieurs grandes régions de vin. Vous avez sans doute entendu les noms de Bordeaux, Châteauneuf-du-Pape et Beaujolais connus pour leurs vins rouges et Chablis connu pour ses vins blancs. En Champagne, on produit le champagne. (UAF: 61)

Un avertissement sera lancé: il ne faut ni trop boire, ni trop manger, cela risquerait de causer des «problèmes de digestion toute la journée» (UAF: 78): les «Français mangent bien et même... trop bien. En ce qui concerne la durée des repas, la France est championne!» (UAF: 12). De plus, même si la consommation d'alcool est en baisse, les Français boivent toujours beaucoup de vin (G2: 67, 157; UAF: 12).

La frontière gastronomique entre la France et la Suède

Aux yeux d'un Suédois en principe habitué à un premier repas de la journée bien plus consistant, le petit-déjeuner pourra faire l'objet de quelques soucis. Cette inquiétude se retrouve à plusieurs reprises dans les manuels (G1: 117; G2: 59, 117; UAP: 29; UAF: 12-13; MO2: 63). En effet, le petit-déjeuner français est considéré comme pauvre, avec «seulement du pain, de la

confiture et des croissants. On boit du café au lait servi dans des bols énormes» (UAF: 12). Les pratiques alimentaires – manger peu le matin, manger du pain à chaque repas, manger tard et longtemps – confèrent une identité sociale culturelle, et sont décrites comme une expérience nationale collective, où les habitudes d'un Français générique symboliseront celles de tout un pays, quitte à risquer les stéréotypes:

Les Français (ou plutôt les Françaises) se donnent le temps pour préparer leurs plats. Ils mangent plus longtemps que les Suédois et il y a toujours du pain sur la table. Comme la France est le plus grand pays du vin, ils boivent du vin mais moins aujourd'hui qu'il y a 15 ans. Le jeune Français ne boit pas ou presque pas de vin. Il préfère l'eau minérale ou le jus de fruit, souvent même le lait. Pour terminer le repas, le Français mange souvent des fruits mais aussi du fromage, qu'on coupe avec un couteau. (UAF: 12-13)

La distinction entre les habitudes françaises et suédoises trace une nette limite entre les pays, qui sera résumée et même marquée visuellement par deux colonnes de textes opposées. À gauche, nous pouvons lire que

[Le Français] ne mange pas beaucoup au petit-déjeuner, peut-être un gâteau ou une tartine avec de la confiture ou du Nutella. [Le Français] mange tard le soir, entre 20 heures et 21 heures. En France on mange quatre plats: entrée, plat principal, fromage et dessert. Le Français coupe le fromage en morceaux avec un couteau. (MO2: 63)

alors qu'à droite, dans le texte voisin, nous apprendrons que

[Le Suédois] mange souvent beaucoup au petit-déjeuner: du porridge, du yaourt, des œufs et de la charcuterie. [Le Suédois] mange tôt le soir, souvent entre 17 heures et 18 heures. En Suède, on mange un plat unique. [Le Suédois] mange du fromage qu'il coupe avec une raclette à fromage. (MO2: 63)

Les manuels confirment et focalisent sur non seulement une frontière linguistique et culturelle, mais aussi nationale: à pays différent, comportement différent, et quand on apprend le français, il faut aussi apprendre comment se conduisent les Français, voire tenter de faire comme eux et donc de faire *comme si* l'on était Français. La structure

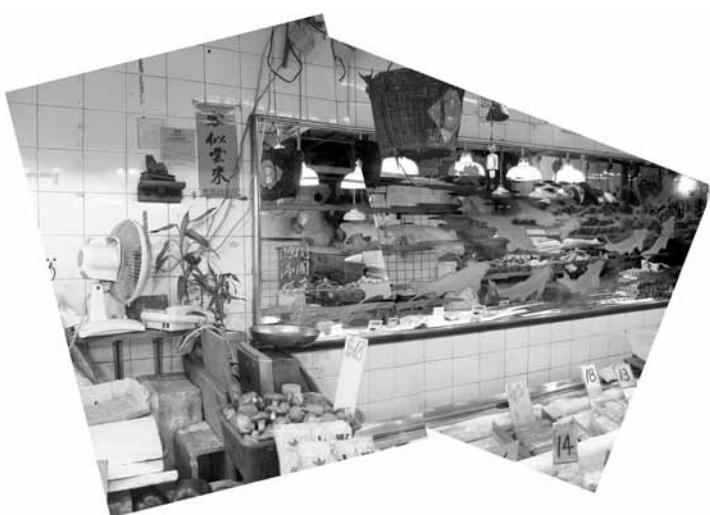
des repas français, qui d'ailleurs est inscrite par l'UNESCO au patrimoine culturel immatériel de l'humanité, sera expliquée aux apprenants de façon à pouvoir être connue, appréciée et imitée (UAP12-13; E2: 32; G2: 67; MO1: 77). En apprenant à manger à la française et à manger des produits français, l'élève aura littéralement la possibilité d'incorporer la culture française – ou de s'en démarquer.

La France, les régions et l'élite

La campagne et le régional s'oppose à l'élite, mais constituent ensemble un tout solidement ancré à la fois dans le temps et dans l'espace. Ceci est mis en évidence par une double page intitulée «La gastronomie en France» (MO1: 76-77). Sur la page de gauche, une photographie illustre un concours de cuisine: un concurrent, propose son plat à une dizaine de jurés, toque de chef sur la tête et ruban tricolore avec médaille d'or autour du cou. À droite, comme pendant symétrique, nous voyons le village de Camembert, ou plutôt le chemin y menant, la photographie étant prise à l'entrée du village avec le clocher d'église emblématique en toile de fond, une boîte de fromage dessinée à l'ancienne étant insérée en médaillon. Dans une étude précédente, une analyse multimodale (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2006) a mis en relief comment toute la mise en page avec textes et illustrations signale à l'apprenant une histoire et un territoire enracinés dans une nation gastronomique: il ne risque pas d'échapper au lecteur que la cuisine française est une cuisine d'élite et que la campagne normande est le berceau du Camembert, fromage totem s'il en est (Vajta, 2015).

L'apprenant, non seulement touriste mais aussi consommateur potentiel, va pouvoir évaluer vins et fromages et autres produits français en fonction d'un label de qualité régional, comme le «véritable camembert fabriqué en Normandie» et comme «haute marque» ou «médaille d'or» (MO1: 77). Un produit français sera agréable non seulement de par son goût mais aussi par son origine et ses composantes historique et culturelle, qui rendent possible un lien à la fois gustatif et affectif.

Les régions se rapportent à des spécialités locales et participent ainsi de la construction de la gastronomie nationale, que ce soit la Normandie avec son fromage et ses pommes (G1:129), la



Swimming Seafood. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Présenter la gastronomie comme un marqueur d'identité nationale semble être propre aux manuels de français; ceux d'espagnol et d'allemand ne l'abordent pas comme un tel symbole. Les manuels de FLE mettent en évidence la gastronomie comme une partie du patrimoine historique français, transmis à travers les siècles.

Bretagne avec les crêpes et le cidre (G2: 81; E1: 28; UAF: 44) ou la Provence avec l'ail et l'huile d'olive (G1: 61):

En France, la gastronomie est très importante et il y a beaucoup de produits régionaux: des pommes de terre en Normandie, de la viande de Lorraine, des olives d'Aquitaine, des champignons de Bourgogne, des truffes d'Auvergne, de la bière d'Alsace, du vin du Languedoc-Roussillon et de Bordeaux... (MO1: 76)

Les produits ne seront pas présentés comme industriels et fabriqués dans une usine – le procédé sera artisanal et possiblement associé à une personne, par exemple le vigneron Monsieur Vimond (UAF: 70-71), qui devient alors un garant compétent et symbolique des vins de France et du savoir-faire des viticulteurs français. La production française est locale, attachée à un terroir, mais profitera également à d'autres pays:

Grâce à de bonnes terres [...] la France est un des premiers exportateurs mondiaux de produits agricoles et le plus important de l'Union européenne. Elle exporte du lait, du fromage, de la viande de bœuf, des céréales, surtout du blé, des fruits, des légumes et du vin. (E2: 15)

Produits alimentaires et pratiques culinaires sont ancrés dans un territoire à la fois régional et national, marquant une identité à la fois locale et collective. Cette perception du local et du terroir comme une garantie d'authenticité peut s'expliquer par la référence à une région précise et délimitée, où les conditions de production et le savoir-faire local sont supposés apporter non seulement certaines caractéristiques, mais aussi transférer une histoire et une culture, c'est-à-dire des croyances (Aurier *et al.*, 2005). L'authentique de la gastronomie se trouve conséquemment loin de la ville, à la campagne, le long des petites routes, et on trouvera «dans le plus petit village une auberge qui vous sert un plat délicieux et [où la carte] est parfois moins chère que dans les restaurants le long des autoroutes» (UAF: 27).

Quant à l'élite, elle se trouve dans les plus grandes villes du pays, comme à Lyon: «On dit que Lyon est la capitale gastronomique de la France» (E2: 48). Mais c'est à Paris que se trouvent les grands restaurants comme la Tour d'Argent (UAP: 145), et la tradition y remonte à l'Ancien Régime et au moins jusqu'au XVème siècle (MO1: 76). Cette élite vise le premier rang: «Les grands chefs sont considérés comme des artistes. Les plus talentueux reçoivent d'une à trois étoiles dans le Guide Michelin» (E2: 32).

Rapide aperçu au-delà des frontières

La gastronomie française acquiert une dimension identitaire et nationale se rapportant à la France – les autres pays francophones semblent presque inexistantes. La Suisse est mentionnée, certaines régions d'outre-mer également, certes, mais de manière générale, ces manuels de FLE pour lycéens suédois sont ciblés sur l'hexagone. Les représentations d'un national tricolore sont courantes, avec des emblèmes républicains, des illustrations de l'héritage de la Révolution ou du rayonnement de la France, que ce soit dans les textes ou par des images. Plus spécifiquement, comme nous l'avons vu ci-dessus, cet aspect est aussi présent dans la gastronomie.

Mais ce n'est pas seulement en France qu'il faut manger. Il nous paraît alors opportun de jeter un rapide coup d'œil sur la manière dont est présenté le culinaire dans des manuels d'espagnol et d'allemand pour des lycéens suédois du même niveau.

Les pratiques alimentaires y sont bien présentes. Un manuel d'allemand pour lycéens débutants y consacre un chapitre et soulève alors les habitudes au petit-déjeuner de deux adolescents: une jeune fille mange du yaourt, des céréales, du fromage et du pain, un jeune homme boit seulement du thé (LD1: 168-169). Ici, le point de départ sera constitué par les habitudes individuelles de deux jeunes personnes du même âge que les élèves, et non pas par les habitudes considérées comme communes à tout un pays.

Quant aux livres d'espagnol (du même niveau), ils comprennent des textes consacrés au manger, par exemple le chapitre «Chili con carne» (A1: 54-57) où les personnages vont dîner dans un restaurant mexicain, ainsi que des chapitres où l'élève apprendra comment commander et demander l'addition (A1: 73; C1: 46; C2: 56). Quelques pages intitulées «La comida española» (C2: 65-67) traiteront les spécialités des différentes régions d'Espagne et mettront en relief leur disparité, mais tout en soulignant que «la cultura culinaria no tiene fronteras» [la culture culinaire n'a pas de frontières, C2: 67]. Les pays hispanophones seront présentés comme faisant partie du «mundo hispanico» et nous ne trouverons guère de descriptions généralisées à la population de tout un pays. De façon générale, il est dans ces manuels moins souvent question de repas, de restaurants et de produits alimentaires, mais plutôt de goût personnel et de plats préférés ou de simplement sortir dîner entre amis. La dimension nationale du culinaire, clairement présente dans les manuels de français, semble absente dans ceux d'allemand et d'espagnol.

Quelques remarques conclusives

La façon de traiter la gastronomie dans les manuels de français reproduit en réalité plusieurs composantes propres à un discours nationaliste. En effet, Wodak *et al.*, ([1999] 2009: 23–26) observent à ce propos que des thèmes récurrents y sont l'espace, l'intemporalité, les coutumes et la narration présentés comme propres à un pays. Or, nous avons vu que l'espace français (les régions constituant le pays) est essentiel dans la construction de la gastronomie comme authentiquement française. De plus, celle-ci apparaît comme anciennement ancrée en France et solidement attachée à des habitudes spécifiques aux Français. Présenter la gastronomie comme un marqueur d'identité nationale semble être propre aux manuels de français; ceux d'espagnol et d'allemand ne l'abordent pas comme un tel symbole. Les manuels de FLE mettent en évidence la gastronomie comme une partie du patrimoine historique français, transmis à travers les siècles. La cuisine française sera composée par des spécialités régionales, préparée par une élite, consommée selon des habitudes bien précises et enseignée à l'apprentissage: la gastronomie relie terroir régional et espace national, présent et passé. Ainsi, elle s'inscrit dans un système emblématique et participe de la construction de l'image de la France et de son imaginaire, ainsi que des savoirs et des croyances qui y sont attachés: un chef toqué au ruban tricolore est bien plus qu'un chef de cuisine, il symbolise l'éminence gastronomique et l'excellence nationale expliquée et exportée à l'étranger.

Note

¹ Les acronymes utilisés pour désigner les différents manuels sont expliqués à la fin de la bibliographie.

Bibliographie

- Aurier, P., Fort, F. & Sirieix, L. (2005). Exploring terroir product meaning for the consumer. *Anthropology of food*, 4, May. Disponible sur <http://aof.revues.org/187> (1.02.2015).
- Debouzy, M. (2006). Working for McDonald's, France: Resistance to the Americanization of Work. *International Labor and Working-Class History*, 70, 126–142.
- Frochot, I. (2003). An Analysis of Regional Positioning and Its Associated Food Images in French Tourism Regional Brochures. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 14 (3), 77–96.
- Harrington, R. J. & Ottenbacher, M. C. (2010). Culinary Tourism – A Case Study of the Gastronomic Capital. *Journal of Culinary Science & Technology*, 8 (1), 14–32.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres/New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996 [2006]). *The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Rogers, S. C. (2002). Which Heritage? Nature, Culture and Identity in French Rural Tourism. *French Historical Studies*, 25 (3), 475–503.
- Vajta, K. (2012). Le manuel de FLE suédois, véhicule d'un discours sur la France, communauté imaginaire. In: E. Ahlstedt, K. Benson, E. Bladh, I. Söhrman & U. Åkerström, *Actes du XVIIIe Congrès des Romanistes Scandinaves*, Göteborg. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, pp. 747–767. Disponible sur <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30607> (1.02.2015).
- Vajta, K. (2014). Représentations de la France transmises en contexte FLE: traces auctoriales d'un héritage idéologique. In: I. Söhrman & K. Vajta, *La langue dans la littérature, la littérature dans la langue*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, pp. 357–384.
- Vajta, K. (2015a, sous presse). Comment prendre goût au français et à la France. Gastronomie et manuels de FLE. Le discours et la langue. *Revue de linguistique française et d'analyse du discours*.
- Vajta, K. (2015b, sous presse). Travelling discourse and national imaginary as intercultural competence? In: E. J. Nash, N. C. Brown & L. Bracci, *Intercultural Competence: Key to the New Multicultural Societies of the Globalized World. Intercultural Horizons*, Vol. III. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. ([1999] 2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Second edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ### Manuels étudiés
- #### Français:
- E1: *Escalade* 1. 2001. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber AB (textbok)
- E2: *Escalade* 2. 2002. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Liber AB (textbok)
- G1: *Génial* 1. 2002. Stockholm: Natur&Kultur.
- G2: *Génial* 2. 2003. Stockholm: Natur&Kultur.
- MO1: *Mais oui* 1. 2007. Stockholm: Liber AB.
- MO2: *Mais oui* 2. 2008. Stockholm: Liber AB.
- UAP: *Un Air de Paris*. 1990. Solna/Malmö: Ekelunds förlag/Gleerups.
- UAF: *Un Air de France*. [1991] 2002. Solna/Malmö: Ekelunds förlag/Gleerups.
- #### Allemand:
- LD1: *Lieber Deutsch* 1. 2004. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- LD2: *Lieber Deutsch* 2. 2005. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- #### Espagnol:
- A1: *Alegria, paso uno*. 2009. Stockholm: Liber.
- A2: *Alegria, paso dos*. 2010. Stockholm: Liber.
- C1: *Caminando* 1. 2007. Stockholm: Natur & Kultur.
- C2: *Caminando* 2. 2008. Stockholm: Natur & Kultur.
- ### Katharina Vajta
- est maître de conférences en français (HDR) au département de langues et de littératures de l'université de Göteborg, Suède, dont elle est également la vice-directrice (www.sprak.gu.se). Ses recherches se situent dans le champ de la sociolinguistique, et plus précisément les questions de changement de langue, d'identité linguistique, de frontières et de nationalisme, de représentations culturelles ainsi que les discours qui sous-tendent ces domaines.

Le goût des autres: l'enseignement de l'interculturalité par le biais de l'histoire culturelle de la nourriture

Nadine Bordessoule Gilliéron | Genève & Ana Pairet | New Brunswick

La storia culturale della cucina e del cibo è un mezzo formidabile per l'iniziazione degli studenti all'interculturalità nell'ambito di un corso accademico di Bachelor o di Master. Sulla base della propria esperienza e delle proprie referenze culturali, gli studenti sono confrontati a fenomeni di alterità e si appropriano così delle nozioni indispensabili allo studio dell'interculturalità, viaggiando tra arti, scienze e scienze sociali. Il presente articolo propone un percorso didattico diacronico, diatopico, interculturale e multidisciplinare per porsi delle domande sull'impatto delle macrostrutture e della storia sul fenomeno culturale molto personale del gusto.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > [Scheda 25](#)

Dis-moi ce que tu manges, je te dirai qui tu es... selon le vieil adage qui attribue au contenu de l'assiette une valeur identitaire; identité que l'on peut analyser autant en termes psychologiques et sociaux qu'en termes anthropologiques et culturels. Aborder l'enseignement de l'interculturalité par le biais de la nourriture, «fait social total»¹, permet par définition de multiplier les approches didactiques.

Remarquons tout d'abord que le domaine de l'interculturalité est en plein développement dans la recherche et l'enseignement secondaire et supérieur. L'interculturalité permet de croiser les regards de plusieurs disciplines et apports sur le plan théorique. Elle peut être articulée dans des domaines appartenant aux sciences humaines (linguistique, sociologie, histoire...) mais aussi aux sciences (anthropologie), au droit, ou aux arts (littérature, peinture...).

Mais lorsqu'il s'agit de didactiser l'interculturalité pour amener des étudiants de niveau BA/MA à s'approprier des notions afférentes, les thématiques pluridisciplinaires qui multiplient les points de vue ne sont pas nombreuses. La thématique du goût permet d'aborder de manière empirique un certain nombre de questions liées à l'interculturalité en partant de quelques questions simples. Qu'est-ce que le goût? Comment

les pratiques alimentaires et les goûts se construisent-ils, s'échangent-ils, se partagent-ils (ou pas)? Quelle est la part des discours pragmatiques (les livres de cuisine ou traités de diététique), esthétiques (les textes d'auteurs) ou scientifiques (agronomie, botanique) dans la construction des identités culturelles alimentaires? Comment la littérature, mais aussi la peinture, la photographie, le cinéma nous parlent-ils du goût? Et qu'en disent-ils?

Une autre raison pour choisir le domaine alimentaire et culinaire est l'effet de mode relatif qui inscrit depuis quelques années l'alimentation, la cuisine et l'histoire culturelle de la nourriture au cœur d'un double champ d'intérêts sociologiques, à la fois par rapport à soi-même et par rapport aux autres. Les étudiants sont ainsi appelés à réfléchir à des pratiques et à des notions exogènes d'une part et d'autre part à réfléchir à leur propre appréhension du sujet, à partir de leurs propres références culturelles.

La circulation entre ces deux pôles permet alors de didactiser des notions telles que la sociologie des aliments (table des riches et table des pauvres), l'exotisme et modes culinaires (les aliments du Nouveau monde), les coutumes, pratiques et interdits alimentaires, etc... toutes porteuses de sens lorsque l'on étudie l'interculturalité.

Deux axes didactiques peuvent être retenus pour structurer un cours/séminaire sur le sujet. Le premier axe s'appuie sur l'histoire culturelle de la nourriture en Occident². Il permet de poser les bases d'une tradition culturelle et sociale endogène, voire locale à partir de laquelle peut se développer un questionnement de l'altérité à la fois synchronique (géographie, religion, origine sociale...) et aussi diachronique. Le second axe actualise la réflexion, s'appuie sur la pratique empirique des étudiants et rejoint des questions socio-économiques (croyances et interdits alimentaires, végétarisme, malbouffe, etc.)

Aborder l'enseignement de l'interculturalité par le biais de la nourriture, «fait social total», permet par définition de multiplier les approches didactiques.

Bien que l'on puisse remonter à l'Antiquité, on peut aisément s'en tenir, comme point de départ, à des témoignages médiévaux, tirés de textes littéraires accessibles³ ou de traités pratiques⁴. Notons qu'un nombre considérable de documents archéologiques et de textes culinaires du Moyen-Age et de la Renaissance sont disponibles en ligne, souvent en fac-similé, ce qui permet simultanément une initiation à l'étude diachronique de la culture matérielle.

On attirera l'attention des étudiants d'une part sur le fait qu'au Moyen-Age, un grand nombre d'aliments «modernes» sont totalement inconnus de la table médiévale (tomates, pommes de terre, haricots, maïs...) et d'autre part sur le principe qui veut que l'on se nourrisse selon sa classe sociale. Et ce, non seulement en termes de qualité ou de quantité mais aussi en termes de la provenance concrète de l'aliment. Les paysans se nourrissent de ce qui provient du sol, de la terre, du «bas». A ce titre, l'imaginaire médiéval leur attribue tout ce qui pousse au ras du sol ou sous la terre. Le clergé se tient, en théorie, à distance de la viande, des épices et de toute tentation gustative qui pourrait en induire d'autres, se définissant par un régime frugal à base d'œufs, de poisson, de laitages et de légumes. Quant aux nobles, ils se réservent la viande, de préférence rôtie et issue de la chasse, les épices, et tout ce qui pousse en hauteur (les pêches plutôt que les fraises ou les melons) ou vole (la chair des oiseaux plutôt que celle des lièvres).

L'influence de la religion sur l'organisation sociale médiévale est mise en lumière par la coïncidence entre le rythme des travaux agricoles et les saisons du calendrier liturgique qui dictent la consommation alimentaire (carême, jeûne hebdomadaire, pénitence...). Imposant une série de restrictions cycliques (jours gras ou maigres), plutôt que des interdits alimentaires, l'Eglise chrétienne met en place une alternance qui structure à la fois le régime alimentaire et la vie sociale.

Le thème de la religion incite aussi à analyser, dans une perspective historique, la distinction qui s'opère entre cultures protestantes réformées et culture catholique autour de la notion de plaisir gustatif. Le roman «Le festin de Babette» de Karen Blixen et le film éponyme danois de Gabriel Axel (1987) illustrent ce que le puritanisme a hérité de la Réforme en termes de méfiance ou de dédain des plaisirs de la table, coupables de conduire à ceux de la chair. Cette réflexion

pourra s'étendre à la façon dont la littérature, la gastronomie, la philosophie ou la science abordent les plaisirs de la bouche⁵.

Invitant une comparaison avec d'autres systèmes de croyances et pratiques anthropologiques, la question du lien entre régime alimentaire, croyances culturelles, et interdits religieux permet de s'atteler à de véritables questions d'interculturalité⁶.

Une autre articulation historique de l'histoire culturelle de l'alimentation en Occident peut se structurer autour des trois grands moments de rupture que sont les Croisades (11-13^{ème} s.), les grandes découvertes (16^{ème} s.) et la révolution industrielle (19^{ème} s.). Cela permet d'aborder les questions de l'accueil de denrées inconnues et des réactions de néophilie ou de néophobie que suscitent les aliments du Nouveau monde⁷, de l'engouement pour les épices au Moyen-Age au dégoût pour la pomme de terre au 16^{ème} siècle, en interrogeant les modes de cuisson et de conservation des aliments à travers le temps et les continents ainsi que l'impact des technologies sur les pratiques culturelles. L'axe historique, centré sur la culture culinaire européenne, permet de structurer le cours autour d'une progression historique riche en documents iconographiques et textuels⁸. L'histoire culturelle du goût fait appel à de multiples objets, discours et médias. Au moyen d'enluminures médiévales, de représentations de la Cène, de nature mortes, de scènes de genre représentant des cuisines et des marchés (peinture Hollandaise/Flandres) ou d'extraits de films construits autour d'un repas, l'iconographie et le cinéma mettent en scène la dimension sociale, esthétique et morale de la table⁹. L'image picturale permet par ailleurs de traduire dans la salle de classe, un plaisir par un autre.

Un tel panorama de la sensibilité gastronomique et de l'histoire culturelle des goûts alimentaires peut être complété par une approche interactive, en rapport avec les expériences et intérêts des étudiants. Ce second axe du cours permet ainsi d'articuler des préoccupations actuelles à contenu plutôt sociologique. En proposant aux étudiants de développer des mini-recherches en lien avec leur propre rapport à l'alimentation, on suscite des travaux pouvant être présentés sous la forme d'exposés ou de fiches autour de thèmes actuels tels que: la malbouffe, l'orthorexie, les intolérances (gluten, lactose), le végétarisme, l'entomophagie, la médiatisation et marchandisation de la cuisine, la cuisine moléculaire, l'éco-gastronomie, le mouvement Slow Food, etc...

Des tables médiévales aux cuisines-laboratoires du 21^{ème} siècle, en passant par le commerce des épices et le métissage culinaire, l'histoire culturelle du goût fournit un puissant témoignage sur une gamme de pratiques, codes sociaux et valeurs, qu'il s'agisse des tables florentines du XIV^e siècle, de la France du Second Empire, ou de sociétés rurales. Ce parcours diachronique, géographique, interculturel et multidisciplinaire nous permet de faire retour sur nos propres normes et pra-

tiques, afin d'interroger l'impact des macrostructures sur ce que nous considérons de plus personnel.

En conclusion, si pour mieux te connaître il me faut savoir ce que tu manges, il me faut aussi savoir depuis quand, avec qui, cuisiné de quelle manière tout autant que ce que tu ne manges pas ou n'as jamais imaginé manger.

Notes

¹ Selon la définition de **Marcel Mauss** (1925) dans *Essai sur le don*, que rappelle Alain Drouard (2005), *Les Français et la table: alimentation, cuisine et gastronomie du Moyen Âge à nos jours*, Ellipses.

² **J.-L. Flandrin & M. Montanari** (dir.) (1996). *Histoire de l'alimentation*, Fayard.

³ Par exemple, le repas pris par Perceval en compagnie du Roi Pêcheur au château du Graal, au cours duquel ils assistent au cortège du Graal en dégustant une hanche de cerf au poivre. Ou encore, **J. Brunet & O. Redon** (dir.) (1984). *Tables florentines: écrire et manger avec Franco Sacchetti*, Stock.

⁴ On utilisera par exemple l'adaptation du traité de l'astrologue Nostradamus, par J.-F.

Kosta-Théfaine (2013). *Le traité des confitures de Nostradamus*, que l'on pourra enrichir en consultant la copie numérisée de l'imprimé de 1555 disponible sur le site Gallica de la BNF. Le site «Maître Chiquart» fournit par ailleurs d'utiles éléments de contexte, y compris des recettes ainsi que des pages numérisées: http://www.oldcook.com/medieval-texte_nostradamus.

⁵ C. N'Diaye (dir.) (1993). *La gourmandise: Délices d'un péché*. Paris: Autrement, Coll. Migrations/Mangeurs, N°140.

⁶ Voir la question du porc dans les religions monothéistes, y compris le christianisme.

⁷ La néophobie est très finement analysée dans M. Ferrières (2006). *Histoire des peurs alimentaires: Du Moyen Âge à l'aube du XXe siècle*, Paris: Seuil. En ce qui concerne de façon particulière l'adoption de la pomme de terre, voir du même auteur (2007), *Nourritures canailles*, Paris: Seuil.

⁸ Voir par exemple le catalogue dirigé par S. Coron (2001). *Livres en bouche: Cinq siècles d'art culinaire français*, Paris: Hermann.

⁹ V. Chenille (2004). *Le plaisir cinématographique au cinéma*. Paris: Ed. Jean-Paul Rocher.

Nadine Bordessoule Gilléron

est titulaire d'un Phd de l'Université de Pennsylvanie, ainsi que d'une maîtrise de Français moderne de l'Université de Genève où elle enseigne des cours de langue, de littérature, de culture et d'interculturalité, domaines dans lesquels s'inscrivent ses recherches et ses publications. Elle coordonne entre autres un module de master en interculturalité dans lequel s'inscrit un séminaire sur l'histoire culturelle de la nourriture ainsi qu'un cycle de conférence intitulé «Regards sur l'interculturalité».

Ana Pairet

est titulaire d'un Phd de l'Université de Pennsylvanie ainsi que d'une maîtrise de l'Université de Paris IV - Sorbonne et enseigne à Rutgers University (USA). Ses principaux domaines de recherche, d'enseignement et de publications englobent la langue, la littérature et la civilisation du Moyen Âge tardif en France et dans la péninsule ibérique, la mythographie, l'histoire du goût, l'historiographie du livre ainsi que des traductions.



Japanese BBQ. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Essen in mehreren Sprachen und Grammatik verdauen

Ursina Gloor | Arlesheim

Les approches plurielles et notamment l'Eveil aux langues représentent une perspective majeure de la didactique plurilingue ou intégrée: par l'initiation à la réflexion métalinguistique des élèves à partir d'un travail comparatif avec du matériel de différentes langues, le but est de développer une meilleure compétence métalinguistique générale, dont profite l'acquisition de L2 mais aussi la compétence en L1. Dans le présent article, l'auteure montre comment la richesse émotionsensorielle du domaine alimentaire peut favoriser la motivation et l'approche de ce type de travail assez théorique et cognitivement exigeant pour les élèves. En effet, il est essentiel pour les processus de construction des concepts métalinguistiques plus généraux de passer du monde factuel des choses (à manger) au monde plus abstrait des mots et des concepts. L'article montre une telle démarche à partir d'un livre pour enfants connu et traduit dans plusieurs langues, «La chenille qui fait des trous» (en allemand «Die Kleine Raupe nimmer satt», soit la petite chenille jamais rassasiée).



Plus d'articles sur ce thème:

[>](http://www.babylonia.ch)

Archives thématiques > [Fiche 5](#)

Kinder wachsen heute in einer globalisierten Welt auf. Sie hören unterschiedliche Dialekte, treffen auf Menschen mit unbekannten Wertvorstellungen, begegnen verschiedenen Sprachen etwa auf Lebensmittelverpackungen, auf Plakaten, im Bus, im Kino sowie in der Musik und sind neugierig auf Erfahrungen und Begegnungen. ELBE (*Eveil aux langues, Language awareness, Begegnung mit Sprachen*) ist eine Grundhaltung, die diesen Reichtum auf und ernst nimmt. ELBE ermöglicht auch eine Auseinandersetzung mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit in der Klasse. Dabei geht es nicht etwa um das Lernen dieser Sprachen. Es geht vielmehr um das Erleben und Erforschen von sprachlichen und kulturellen Phänomenen. ELBE ermöglicht zum Beispiel Aktivitäten, bei denen mit Hilfe verschiedener Sprachen die deutsche Sprache vertieft entdeckt werden kann. Hilfreich sind dabei alle vorhandenen Muttersprachen, aber auch die schweizerischen Landessprachen und Fremdsprachen. Dabei kann ein Blick von aussen auf die Standardsprache Deutsch zur Reflexion und evtl. zum Erkennen von Regeln führen, denn

erst mit Kenntnissen des Fremden kann man das Alltägliche genauer erfassen.

Einen wichtigen Bereich des Alltags stellen Essen und Trinken dar. Die Verbindung der kognitiv anspruchsvollen sprachvergleichenden und -reflektierenden Arbeit mit dem sinnlich-emotional stark aktivierenden Bereich des Essens schafft hierfür besonders lernfördernde Bedingungen.

Das vorliegende Beispiel zeigt auf, wie mehrsprachige Erfahrungen und sprachliches und esskulturelles Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufgenommen und genutzt werden. Sie erforschen mit einem fremdsprachigen Text Regeln der Sprache und entdecken Regelmäßigkeiten der deutschen Grammatik. Es handelt sich um das weltweit bekannte und in viele Sprachen übersetzte Buch „Die kleine Raupe Nimmer-satt“ von Eric Carle. Viele Kinder kennen es aus dem Kindergarten, das heisst, man kann in der Primarschule darauf aufbauen, denn der Inhalt der Geschichte steht nicht mehr im Vordergrund und eine Sprachbetrachtung/-reflexion ist leichter möglich. Gleichzeitig schaffen aber die im Buch beschrieben Objekte einen direkten Bezug zur die Geschichte strukturierenden Tätigkeit: Essen, essen, essen. Essen von Äpfeln, Birnen, Pflaumen, Erdbeeren, Orangen, Schokoladeküchen, Eiswaffel, saurer Gurke, Käse, Wurst, Lolli, Früchtebrot, Würstchen, Törtchen und einem Stück Melone (interessant wäre es zu untersuchen, ob in allen Übersetzungen dieselben Lebensmittel vorkommen...). Diese Esswaren erlauben die Kategorisierung und den sprachlichen Gebrauch sinnlich erlebter und erlebbarer Objekte (es ist ein leichtes, die thematisierten Dinge in den Unterricht mitzubringen) in bestimmter, unbestimmter, generischer oder exemplarischer Form, in der Einzahl oder Mehrzahl. Die verschiedenen Esswaren können zusätzlich auch zur begrifflichen und sprachlichen Differenzierung und Beschreibung dienen.

Ein Unterrichtsbeispiel

| | |
|---------------------|---|
| Ziele | Sich der Pluralbildung im Deutschen bewusst werden (Die Pluralbildung ist eine wichtige Probe beim Bestimmen der Wortart „Nomen“) |
| Klassenstufe | 3. - 5. Klasse der Primarschule |
| Material | <ul style="list-style-type: none"> Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ Kopien oder Folie von Beispielsätzen, Gedicht und Wörterliste |

Einstieg

Wer erinnert sich an das Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“? Möglichst Bilderbuch zeigen und Inhalt zusammenfassen. (Die Raupe Nimmersatt frisst jeden Tag mehr und wird doch nie satt. Endlich aber hat sie so viel gegessen, dass sie gross und dick ist. Sie hört auf zu fressen, verpuppt sich und kommt als wunderschöner Schmetterling wieder zum Vorschein.)

Die Raupe Nimmersatt frisst an jedem Wochentag etwas und wird doch nie satt. Wer kennt die Namen der Wochentage in anderen Sprachen (frühe Fremdsprachen mit einbeziehen)?

Die Schüler und Schülerinnen erhalten Sätze aus dem Bilderbuch der Raupe Nimmersatt mit der Information, dass immer der gleiche Inhalt in verschiedenen Sprachen abgedruckt ist.

Tabella 1¹

| | |
|---|---|
|  |  |
| U pondjeljak progrize jednu jabuku, ali još uvijek nije bila zasićena. | U utorak progrize dvije kruške, ali još uvijek nije bila zasićena. |
| Lunedì mangiò una mela, ma non riuscì a saziarsi. | Martedì mangiò due pere, ma non riuscì a saziarsi. |
| Na segunda-feira comeu uma maçã mas não ficou satisfeita. | Na terça-feira comeu duas pêras mas não ficou satisfeita. |

Folgende Anregungen werden gegeben und diskutiert:

- Wer versteht was?
- Was fällt auf? (pro Zeile die gleiche Sprache, der 2. Teil ist immer gleich)

- Welche Sprachen kommen vor? (Kroatisch/Bosnisch, Italienisch, Portugiesisch)
- Um welche Wochentage handelt es sich? (Montag und Dienstag)
- Welche Zahlen kommen vor? (1 und 2)
- Wer kann in welcher Sprache bis 10 zählen (frühe Fremdsprachen mit einbeziehen)?
- Welche Früchte kommen vor? (Apfel und Birne)
- Welches Wort heisst wohl Apfel oder Birne?

Die Raupe Nimmersatt frisst:

| | |
|--------------|--------------|
| einen Apfel | zwei Birnen |
| jednu jabuku | dvije kruške |
| una mela | due pere |
| uma maçã | duas pêras |

- Was fällt auf? (zwei Sprachen [Ital. und Port.] sind ähnlich)
- Wie würde es wohl heißen, wenn die Raupe zuerst eine Birne und danach zwei Äpfel fressen würde?

Weiterarbeit

Apfel und Birne kommen auch in einem anderen Gedicht vor. Das Gedicht wird gelesen.

Zašto kos ždere jabuke,
 zašto svinja kruške?
 Zašto plavetna sjenica ždere orase,
 a banane majmunče?

 Kos voli jabuke, jer su sočne,
 svinja kruške, jer su moćne.
 Plavetna sjenica orase, jer su zdravi
 a majmunče banane, da bude junak
 pravi.

 von Martina Džepina²

- Um welche Sprache handelt es sich? (Kroatisch/Bosnisch)
- Gedicht lesen und Wörter suchen
- Gedicht mit der folgenden Wörterliste übersetzen:

Wörterliste³

| | | | |
|------------------|----------------------|-------------|---------------------------|
| zašto | <i>warum</i> | orah | <i>die Nuss</i> |
| kos | <i>die Amsel</i> | banana | <i>die Banane</i> |
| žderati | <i>fressen</i> | majmunče | <i>das Äffchen</i> |
| jabuka | <i>der Apfel</i> | sočan | <i>saftig</i> |
| svinja | <i>das Schwein</i> | moćan | <i>mächtig</i> |
| kruška | <i>die Birne</i> | zdravo | <i>gesund</i> |
| plavetna sjenica | <i>die Blaumeise</i> | junak pravi | <i>ein richtiger Held</i> |

Die Verbindung der kognitiv anspruchsvollen sprachvergleichenden und -reflektierenden Arbeit mit dem sinnlich-emotional stark aktivierenden Bereich des Essens schafft besonders lernfördernde Bedinungen.

- Manche Wörter kommen auf der Liste nicht genauso vor, wie sie im Gedicht erscheinen. Warum? (Veränderungen auf Grund von Numerus oder Kasus) (Erinnern an die Regel, dass auch beim Suchen von Wörtern im Wörterbuch immer zuerst die Grundform des Wortes gebildet und diese gesucht werden muss)
- Warum haben sich wohl die Wörter „Apfel“ und „Birne“ verändert? (Sie stehen im Plural)
- Welche zusätzlichen Wörter gibt es in der deutschen Sprache um den Plural zu benennen? (zwei, drei, unzählbare, einige, mehrere, viele, ein Dutzend, etliche, ein paar, zahlreiche, manche, unendliche, diverse...)
- Aufmerksam werden auf die Pluralbildung: Wie heißen Apfel und Birne im Kroatischen im Plural? Was hat sich verändert? Wie verändert sich im Deutschen das Nomen, wenn der Plural gebildet wird? (Nomen im Gedicht suchen und den Plural bilden, zu jeder Art der Pluralbildung (Endungen, Umlaute) weitere Nomen suchen, die sich im Plural auf dieselbe Art verändern. Gibt es noch weitere Möglichkeiten den Plural eines Nomens zu bilden?)

Im Anschluss an diese Unterrichtseinheit sollten in der nächsten Zeit immer wieder Pluralformen gesammelt und thematisiert werden. Dabei werden vielleicht auch weitere Möglichkeiten für die Pluralbildung im Deutschen entdeckt.

Es wäre wünschenswert, wenn Lehrpersonen der Primarschule vermehrt auf solche ausgearbeiteten Unter-

richtsbeispiele Zugriff hätten. Denn damit wird es möglich, den Schülerinnen und Schülern Material anzubieten, mit dem sie Phänomene der Sprache entdecken und begreifen können. Insbesondere der Zugriff auf passendes anderssprachiges Material ist auch in dieser globalisierten Welt und Zeiten des Internets und ohne Fremdsprachenkenntnisse oder Zusammenarbeit mit einer fremdsprachigen Person, zum Beispiel einer Lehrperson für heimatsprachlichen Unterricht kaum möglich.

Anmerkungen

¹ Quelle: http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/Bilderbuch_Raupe_ALB-CRO-SRB.pdf und http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/Bilderbuch_Raupe_ITAL-FRZ-POR-ESP.pdf

² Quelle: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=18>

³ Quelle: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=18>

Ursina Gloor

arbeitet vorwiegend in den Bereichen Lernen und Sprache, ist selbstständige Dozentin und Kursleiterin für die Primarschule sowie Projektleiterin und Begleiterin von Unterrichtsentwicklungsprojekten und Autorin von Lehrmitteln.



Xijang Salad. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Un voyage culinaire autour de la France en L2

Développement d'un projet linguistico-culinaire en FLE pour les élèves du secondaire I (9H) tessinois

Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe | Locarno

La collaborazione del Canton Ticino al progetto *Des Mets et des Mots* (MEMO, presentato nei due articoli precedenti) è iniziata nel mese di novembre 2012 ed ha innanzitutto permesso di sottolineare l'esistenza molto limitata di progetti di L2 in relazione con il culinario. È stato dunque deciso di creare un progetto didattico per l'insegnamento del FLE in seconda media (9 Harmos), al livello A2, che permetta agli alunni di fare un viaggio culinario nelle diverse regioni della Francia. Questo progetto pilota ha anche come scopo quello di portare a collaborazioni tra insegnanti di lingue e di materie (in questo caso, cucina), essere modulabile (gli insegnanti possono usare solo parte del materiale se non trovano le collaborazioni necessarie per realizzare l'intero percorso), aprire le porte a uno sviluppo di tale progetto in altre L2 (tedesco, inglese), e più generalmente portare un'apertura culturale.

Dopo una presentazione del percorso didattico concepito e realizzato in classe, il presente articolo presenterà i risultati del progetto. Tutto il materiale elaborato è disponibile sul sito di Babylonia: www.babylonia.ch > no 1/2015 > Articolo Tramèr-Rudolphe.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > [Schede 5 e 9](#)

1. Introduction

La collaboration du canton du Tessin au projet *Des Mets et des Mots* (MEMO¹) dans le secondaire I a débuté en novembre 2012 et a permis de dresser un premier bilan sur l'existence très restreinte des pratiques enseignantes en L2 dans le domaine du culinaire.

Actuellement, ce genre de propositions didactiques alliant de la part des enseignants des compétences linguistiques, sociolinguistiques, didactiques, culturelles et interculturelles, sociales, pragmatiques, culinaires, informatiques et pratiques ne semble pas très répandu. Les principales raisons à cela sont très probablement imputables à l'absence d'espace dans le plan d'études actuel, à la nouveauté du concept développé par l'Eveil aux langues (encore peu connu du corps enseignant actif) et au temps de préparation que représentent des projets d'une telle envergure.

Partant de ce constat, nous avons décidé d'orienter l'étude tessinoise sur l'accompagnement d'un projet à réaliser en classe. Pour ce faire, nous

avons identifié une enseignante de Français Langue Etrangère (désormais FLE) ayant déjà quelque peu travaillé sur des activités de ce type. L'idée était d'accompagner une enseignante du secondaire I à projeter et à réaliser un projet culinaire en L2, mais aussi de mettre sur pied un projet pilote qui soit à la fois modulable et utilisable pour l'enseignement des autres L2 enseignées au Tessin (allemand, anglais), tel quel ou remanié selon les objectifs du plan de formation du secondaire I, les possibilités et les ressources de chaque enseignant.

En effet, il nous est aussi apparu essentiel de soulever le voile opaque qui masque ces pratiques enseignantes: car si certains enseignants se lancent, ils le font de façon sporadique, ne se sentent pas vraiment autorisés du fait du plan de formation actuel, se cantonnent à quelques activités éparses et peu articulées, ou se limitent à une simple dégustation.

C'est pourquoi il apparait clairement que si l'on veut développer de tels projets, il faut que leurs objectifs trouvent un écho dans le plan de formation cantonal et que les enseignants soient soutenus et encouragés, non seulement par les directions d'établissements scolaires mais aussi par les experts de matière disciplinaire qui les suivent. Les enseignants doivent pouvoir disposer de matériel didactique concret et pratique pour enseigner par compétences dans un cadre clair.

C'est d'ailleurs dans cette optique que le nouveau plan d'études *Harmos*, qui sera introduit dès la rentrée 2015, devrait clarifier la situation et jouer un rôle essentiel car il intègre les approches plurielles, dont l'Eveil aux langues fait partie intégrante.

2. Rapports avec le projet MEMO

Ayant personnellement enseigné au secondaire I, la formatrice a déjà eu l'occasion de proposer des

projets culinaires dans le cadre de l'enseignement du FLE et de constater de façon empirique non seulement la motivation, la participation et l'enthousiasme des élèves mais aussi de vérifier la pertinence et l'impact au niveau de la réactivation des compétences des élèves et de mettre à jour des compétences extra scolaires (connaissance du monde, habitudes de vie, autonomie dans la vie quotidienne, débrouillardise, capacité d'adaptation, etc.).

La difficulté consiste à créer un contexte permettant d'activer et de développer l'ensemble des compétences des élèves et de créer des collaborations avec les autres enseignants, comme dans notre cas avec les enseignants d'éducation alimentaire.

En outre, cela nécessite un gros travail en amont ainsi que des compétences autres que linguistiques, que les enseignants de L2 n'ont pas toujours l'habitude d'investir dans leur enseignement. C'est pourquoi, dans le cadre de la formation de base, il nous semble important de préparer les futurs enseignants à ce type de projets afin de les entraîner à collaborer, à se partager les tâches, à développer un esprit critique et constructif, à développer et/ou intégrer leurs compétences didactiques, linguistiques, culturelles, interculturelles, sociales, humaines et pratiques, à créer du matériel didactique et/ou à le didactiser pour aborder l'enseignement-apprentissage des langues dans un contexte d'ouverture et de découverte du monde propre à la valorisation de l'altérité.

Le projet MEMO a donc représenté une excellente occasion de faire non seulement le point de la situation au Tessin mais aussi d'avoir une vision d'ensemble au niveau des trois grandes régions linguistiques de Suisse², de créer un projet modulable qui puisse être utilisé à la fois par les enseignants de FLE et par les enseignants d'anglais et d'allemand – moyennant une adaptation linguistique –, de contribuer à développer ces pratiques enseignantes innovantes sur le terrain et enfin d'accroître la crédibilité concernant l'efficacité de projets similaires.

3. Le projet tessinois: *Voyage culinaire autour de la France*

3.1 Profil de l'enseignante de FLE du secondaire 1
Le projet a été réalisé avec une enseignante de FLE expérimentée (active depuis plus de 15 ans) qui est à la fois enseignante de pratique professionnelle dans le cadre de la formation Master des futurs enseignants. Il s'agit d'une lo-

utrice non native, possédant un niveau C2 (le C1 minimum est obligatoire pour l'enseignement au sec. 1); c'est une personne ouverte, passionnée de culture et de gastronomie françaises.

Cette enseignante est amie de longue date de la formatrice, ce qui a sans nul doute contribué au plaisir de travailler ensemble ainsi qu'à l'excellent climat de collaboration et de confiance qui a présidé aux diverses rencontres.

3.2 Présentation du projet

«Voyage culinaire autour de la France»

- Projet culinaire en L2 en classe de seconde du secondaire 1 (=9 H) (scuola media Ticino)
- Niveau A2
- Elèves de la classe de 2ème C de l'établissement de Bedigliora (Malcantone/Tessin)
- Enseignante de FLE: Maria Grazia Binotto Pedretti
- Enseignante d'éducation alimentaire: Isabella Lischetti
- Directeur de l'établissement scolaire: Roberto Lironi
- Formatrice-didacticienne FLE SUPSI DFA: Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe
- Durée: janvier-juin 2014

Objectifs

- Création d'un itinéraire en français (niveau A2) sur la gastronomie typique des régions françaises avec une partie de découverte culturelle et une seconde partie de réalisation et de dégustation des recettes;
- Intégration de l'itinéraire dans la programmation annuelle en adéquation avec les objectifs du plan de formation du secondaire 1;
- Activités conçues pour travailler sur les compétences orales et écrites et mettant en exergue l'interaction orale et pour développer les compétences culturelles, pragmatiques, pratiques, sociales et culinaires des apprenants;
- Création d'une collaboration avec l'enseignante d'éducation alimentaire de l'établissement scolaire.

Etablissement scolaire, classe, dotation horaire et calendrier

- L'établissement compte 255 élèves
- Ecole secondaire située en périphérie de Lugano (vallées)
- Classe de seconde (sec. 1, =9H) composée de 22 élèves (dont deux nouveaux tout juste arrivés de Syrie et n'ayant jamais étudié le français auparavant et qui, pour des raisons d'organisation interne ont pris part à l'activité de cuisine et de dégustation).
- Les apprenants: principalement des autochtones avec 4 bilingues (allemand, suisse allemand, portugais, espagnol). Classe motivée, hétérogène et curieuse de la gastronomie de la L2 (mini projet- dégustation de produits français typiques en 1^{ère} année (=8H, 2012-2013)).
- Nombre d'heures hebdomadaires de FLE en classe de 2ème: 3x50 minutes
- Durée du projet culinaire en L2: 8-9 heures de leçon (1 heure leçon correspond à 50 minutes)
- Calendrier: 8, 12, 15, 19 et 20 mai 2014.

Pour que la «recette» didactique prenne, il faut du travail de groupe, des objectifs cohérents avec le programme, des tâches claires et concrètes, du matériel authentique et didactisé et des activités riches et variées, capables de stimuler les élèves à activer des connaissances extra-scolaires.

4. Rencontres préparatoires

Les discussions ont été riches et ont mis en exergue l'accord de fond entre l'enseignante de FLE et la formatrice au niveau didactique et pédagogique, ce qui a permis de travailler sur les aspects sensibles liés à la difficulté de faire du français, de faire parler les élèves, d'activer les compétences des élèves tout en prenant conscience de la nécessité de les évaluer (tout en anticipant les possibles difficultés) et de préparer des activités ciblées.

Il apparaît clairement que pour faire face à la complexité d'un tel projet, l'enseignante de langues doit être aussi dotée de compétences pratiques (culinaires), culturelles, interculturelles, de connaissance du monde, d'organisation et d'une bonne dose d'énergie.

L'anticipation des aspects pratiques tels que la capacité d'accueil de la salle de cuisine, les questions d'hygiène, d'alimentation et d'intolérances alimentaires, la formation des groupes de travail, le coût des produits utilisés, le soutien de la direction de l'établissement scolaire, l'information aux familles, l'établissement du calendrier en tenant compte des divers paramètres, etc. est primordiale et chaque détail doit être attentivement examiné. L'improvisation à ce stade-là n'est pas de mise!

La collaboration positive et la participation active de la collègue d'éducation alimentaire sont indispensables et impliquent une connaissance et une confiance mutuelle, tout comme la nécessité d'obtenir le feu vert de la direction.

L'enseignante s'est montrée très satisfaite de ces rencontres qui lui ont permis d'envisager calmement le projet dans toute son étendue, de discuter et de trouver des réponses sur des points critiques, de pouvoir s'appuyer sur du matériel existant³ tout en ayant la possibilité de le remanier à sa guise, de recevoir des suggestions pour didactiser certains aspects du projet (tels que les courses avec le jeu de la marchande) afin de rendre les activités concrètes et plausibles.

Enfin, le fait de disposer d'une structure d'accompagnement a contribué à poser les bases du projet et à en formuler les objectifs.

5. Le déroulement du projet en détails

Le tableau 1 à la page suivante présente en détails chaque étape du projet «Voyage culinaire autour de la France». Les recommandations permettront aux enseignants d'adapter le programme suite à cette première expérience. Tout le matériel di-

dactique élaboré pour ce projet (Annexes) est téléchargeable sur le site de Babylonia: www.babylonia.ch > no 1/2015 > Article Tramèr-Rudolphe.

6. Facteurs de réussite

L'étude a permis d'identifier clairement les principaux éléments qui contribuent efficacement au succès de ces projets enseignants innovants.

En effet, pour que la «recette» didactique prenne, il faut du travail de groupe, de la collaboration et du respect entre tous les participants, des objectifs cohérents avec le programme, du matériel authentique et/ou didactisé, des tâches claires et concrètes⁴, du matériel et des activités riches, variés, adéquats avec l'âge et les intérêts des élèves, du matériel de soutien comme par exemple l'iconographie et les mots-clés⁵, du matériel informatique de qualité capable de stimuler les élèves à émettre des hypothèses, à activer des connaissances extra scolaires et enfin une bonne dose d'organisation des différentes activités, tout en mettant l'accent sur la différenciation possible des prestations de chaque élève.

En outre, l'autoévaluation régulière revêt un rôle important car elle permet à chaque élève de prendre de conscience de ce qu'il sait, de ce qu'il sait faire en fonction des tâches à réaliser et des aspects qui sont à améliorer.



Complete Flash Fry. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

| Phase 1 (100'): Les régions de France | Recommendations |
|---|--|
| Au cours des leçons précédentes, l'enseignante a informé les élèves au sujet du «Voyage culinaire autour de la France» avec communication écrite au directeur de l'établissement et aux collègues (Annexe 1). | Il est très important de réaliser et de conclure la phase 1 en une seule séance de 110'. |
| 1. Introduction de la leçon: | |
| a. Ramasser les coupons avec la signature des parents (Annexe 2). b. Communiquer le mode d'évaluation aux élèves: - autoévaluation individuelle - autoévaluation du groupe - évaluation formative c. Présenter rapidement la première phase du projet. | |
| 2. Lecture des dossiers concernant la région attribuée et recherche des informations, préparation du poster et présentation orale: | |
| a. Lire avec les élèves les consignes et si nécessaire les leur expliquer (Annexe 3). b. Annoncer la formation des groupes. c. Chaque groupe pioche une région française particulière. d. Chaque groupe lit un dossier concernant la région piochée (10-15') (Annexe 4). e. À l'intérieur de chaque groupe: les élèves discutent et décident de l'organisation et de la distribution des tâches: - Organisation de la présentation orale: photos – images – mots ou autres peuvent être collés ou écrits sur le poster (Annexe 5). - Entrainement collectif en vue de la présentation orale mais sans possibilité de lire les informations contenues dans le texte écrit/élaboration spontanée du discours sur la base de mots clés (15-20'). - Chaque membre du groupe doit présenter au moins trois aspects concernant la région concernée (30-40'). - Vérification de la capacité du groupe à s'exprimer et compréhension de la part du reste de la classe qui prend des notes (mots-clés) grâce à des fiches-guide (Annexe 6) et a la possibilité d'interagir avec le groupe en lui posant des questions. | a. Pour éviter de perdre du temps inutilement il vaut mieux faire cette opération avant de commencer le projet. Prévoir plus de temps pour l'entraînement collectif: au moins 50-60'. |
| Phase 2 (50'): Les régions de France et leur recette (Activation des compétences linguistiques, sociales, pragmatiques, culturelles et culinaires) | Recommendations |
| Découverte des recettes et des régions d'où elles proviennent | |
| a. Présentation Power Point des recettes (seulement ingrédients et ustensiles + indice région) (Annexe 7). Les élèves doivent d'abord découvrir de quelle recette il s'agit et retrouver ensuite la recette qui correspond à la région dont ils s'occupent (Annexe 8) - (20-30'). b. À la fin de la présentation ils remplissent une fiche (travail en groupe) avec les noms des recettes et des régions. (10-15') (Annexe 9). c. Mise en commun: Correction collective (ppt) (5-10') | Il est important de présenter le Power Point en mode animation de façon à stimuler les élèves à faire des hypothèses par rapport aux différents indices qui apparaissent au fur et à mesure. Si par manque de temps la correction collective ne devait pas être possible, elle peut être remise au cours suivant. Cela permettra de rafraîchir la mémoire des élèves. |
| Phase 3 (110'): Les ingrédients et les ustensiles | Recommendations |
| Réalisation de la vidéo de la recette et préparation de la liste de courses (110') | |
| Eventuellement corriger la fiche complétée lors de la 2ème phase à l'aide du ppt (10') a. Chaque groupe lit attentivement sa recette et il prépare la liste de courses pour le prof (10-15 min.) (Annexe 10) b. Pour vérifier la compréhension de la recette, chaque groupe réalise une courte vidéo (max. 2 minutes / temps de préparation 10-15 min / temps de réalisation de la vidéo 15-20'). Pendant qu'un élève lit la recette l'autre/les autres la miment! Chaque groupe réalise une seule vidéo qu'il envoie directement à l'enseignante (20-30'). | Les élèves ont été confrontés à des problèmes d'ordre technique (lourdeur des dossiers). L'enseignante les a téléchargés directement de leur portable sur son ordinateur. |
| Phase 4 (50'): Les courses | |
| Faire les courses (jeu de rôle) | |
| Chaque groupe reçoit une fiche avec les formules de politesse (Annexe 11) et le schéma d'un dialogue entre un marchand et un/une client(e). a. Ecoute d'un dialogue entre une marchande et une cliente. (5 min) (Activités d'écoute 2, piste 13) b. À l'intérieur de chaque groupe: un(e) élève joue le rôle du marchand/de la marchande et les autres celui des clients qui font leurs courses. (5 min.) c. Les différents groupes font leurs courses «chez l'enseignante» qui leur «vend» les produits. (30-40 min.) d. Pendant qu'un groupe achète les produits dont il a besoin, les autres élèves, à l'aide de la fiche «Faisons nos courses» (Annexe 12), écrivent la quantité achetée pour chaque ingrédient. | |

Phase 5 (180'): Cuisine et dégustation

Préparation et dégustation

- a. Réalisation de la recette
- b. Rédaction des menus pour 24 personnes (*Annexe 13*).
- c. Dégustation
- d. Concours des mets les plus appréciés (*Annexe 14*)
- e. Nettoyage et rangement de la cuisine pendant la cuisson des différentes recettes

Phase 6 (50'): La récompense

Recommendations

Autoévaluation

- a. Autoévaluation – lire avec les élèves la fiche pour l'autoévaluation et éventuellement leur redonner des explications ou des éclaircissements si nécessaire (*Annexe 15*)
- b. Donner à chaque élève une brochure avec les photocopies de toutes les recettes du «Voyage culinaire autour de la France» (*Annexe 16*).
- c. Petite cérémonie pour décerner le prix de la recette la plus appréciée.

Réaliser l'autoévaluation après le déroulement de chaque phase pour éviter les oubli.

Il est certain que l'attitude positive et bienveillante des deux enseignantes (FLE et éducation alimentaire) ainsi que la reconnaissance du directeur de l'établissement, venu tout spécialement rendre visite au cours des activités de cuisine pour encourager tous les participants, ont contribué à une responsabilisation de la classe et ont donné un signal fort aux deux enseignantes ainsi qu'à leurs collègues.

Au niveau de la concentration et de l'intérêt, l'enseignante n'a noté aucune baisse de motivation, les élèves étaient informés et ont vécu le projet *crescendo* pour arriver à l'apothéose: cuisiner et manger tous ensemble des recettes françaises aux saveurs différentes. Il n'y a pas eu de problèmes majeurs de discipline car tous étaient impliqués dans ce projet et même les deux élèves syriens qui étaient présents pendant la 5ème phase ont participé avec entrain, essayant de comprendre (cuisiner est un art gestuel), goûtant et s'émerveillant de tous les plats et des ingrédients qui n'appartiennent pas à leur culture, comme par exemple les fromages au lait cru.

Au niveau de la langue utilisée, c'est la L2 qui était à l'honneur car les élèves avaient des tâches linguistiques à réaliser tant à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, il est à noter que l'enseignante d'éducation alimentaire, voulant participer activement à la phase 5, a accueilli et travaillé avec les élèves dans un français correct et accessible pour les élèves (l'enseignante était consciente de la nécessité d'utiliser une langue claire avec des phrases courtes et de souligner le verbe par une gestualité efficace), ce qui, au-delà de la surprise initiale des élèves, a permis une immersion dans la L2 pendant la préparation des mets.

D'autre part, les élèves n'ayant encore jamais eu l'occasion de suivre les cours de l'enseignante d'éducation alimentaire ont pu faire connaissance avec elle grâce un projet commun.

L'impact sur les élèves a été très positif non seulement au niveau de la motivation mais aussi au niveau de la prise de conscience de leurs capacités.

Selon l'enseignante, les élèves qui continueront le français l'an prochain⁶ sont extrêmement motivés; quant aux autres, ils se seront arrêtés sur une note positive: qui sait si un jour ils ne reprendront pas le français dans un cadre professionnel, personnel ou juste pour le plaisir de passer des vacances dans un pays francophone en étant capables de se débrouiller pour manger sans redouter les mets et les mots de l'Autre!

Il est évident qu'un tel projet a demandé beaucoup de travail de la part de l'enseignante qui a choisi et élaboré un matériel stimulant (Cf. la qualité didactique et pédagogique des présentations Powerpoint) et adapté au niveau A2, organisé et calibré des activités logiques dans des temps idoines, et qui a su gérer une classe de 22 élèves en les rendant actifs à chaque étape du parcours.

La passion, alliée à de solides compétences dans des domaines les plus variés, a permis à l'enseignante de contribuer efficacement au bon fonctionnement du projet, de susciter la curiosité et l'intérêt de ses élèves et de leur ouvrir les portes d'un autre monde à travers un parcours original en langue française. D'ailleurs, la plupart des élèves ont goûté avec entrain et délectation à tous les mets et il y a eu très peu de commentaires négatifs. Les *a priori* initiaux de certains ont vite été balayés par l'enthousiasme général fort communicatif. Deux élèves ont même dépassé leur aversion pour le chou-fleur et se sont régaliés avec la soupe de chou-fleur qu'ils avaient eux-mêmes préparée!

Il est à noter que la qualité gustative et l'aspect des mets ont agréablement surpris même les enseignantes. Rappelons que les recettes ont été choisies en tenant compte de leur degré de facilité, et lorsque nécessaire les enseignantes les ont simplifiées car c'était la première fois que les élèves de 2^{ème} (9H) investissaient la cuisine de l'école, avec ses règles et ses exigences d'ordre et d'hygiène.

Tout a vraiment bien fonctionné pour la plus grande satisfaction des élèves et bien sûr des deux enseignantes, ce qui atteste sans équivoque possible de la validité de ce type de projets en classe.

Au moment de la dégustation du repas, les odeurs alléchantes émanant de la cuisine ainsi que la bonne humeur qui régnait dans le couloir où était dressée la table ont guidé les pas de bon nombre de collègues enseignants. Nul doute que cela puisse leur donner des idées – et qui sait si ses collègues d'allemand et d'anglais ne se lanceront pas à leur tour

dans un projet similaire, car le matériel est à disposition et peut être adapté à la langue désirée.

A cet effet, suite au succès du projet, l'enseignante de FLE a été sollicitée pour présenter le «Voyage culinaire autour de la France» aux ateliers de formation continue qui ont eu lieu en août 2014.

7. Perspectives pour le développement du projet

Dans l'optique d'une plus grande visibilité et de la réalisation de tels projets, il faut être conscient d'un certain nombre de paramètres, comme par exemple: du temps et de l'investissement personnel qu'ils nécessitent au niveau de la conception; de la préparation et de la réalisation de la part des enseignants; de l'autoformation; du nombre d'heures leçons à consacrer à la réalisation en classe par rapport au nombre d'unités de la méthode à faire au cours de l'année, ce qui implique de devoir créer un projet en fonction des objectifs du plan d'études et du nombre d'unités de la méthode à réaliser tout au long de l'année, de sorte de garantir la continuité didactique et le dialogue avec les collègues de FLE et de L2.

Quant à l'évaluation, il est indéniable que les compétences orales et notamment de production et d'interaction, telles qu'elles sont pratiquées entre autres dans le présent projet, sont encore trop peu évaluées – par manque de moyens et d'espaces. A cet effet, il faudrait développer la pratique et l'usage des enregistrements audio qui permettent tant aux élèves de pouvoir s'entraîner, s'écouter et s'autocorriger, qu'à l'enseignant d'avoir une trace pour évaluer correctement ces compétences.

8. Le culinaire comme source de motivation d'apprenants adolescents

L'étude de ce projet culinaire en FLE apporte des réponses positives et confirme la faisabilité et l'intérêt d'une pratique enseignante de L2 dans une

L'étude de ce projet culinaire en FLE apporte des réponses positives et confirme la faisabilité et l'intérêt d'une pratique enseignante de L2 dans une optique d'Eveil aux langues, tant au niveau de l'activation que de l'acquisition de compétences multiples et variées qui contribuent à l'éducation et à la formation dans son ensemble.

optique d'Eveil aux langues, tant au niveau de l'activation que de l'acquisition de compétences multiples et variées qui contribuent à l'éducation et à la formation dans son ensemble. Elle met en relief la motivation et la participation de tous les élèves et représente une occasion forte pour les apprenants de travailler ensemble, de collaborer, de se décentrer, d'approcher le monde et de se rapprocher d'une autre réalité dans un cadre cohérent et efficace. Elle permet aussi une efficacité au niveau de la prise de conscience de la part des apprenants des différents savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et souligne la transversalité des compétences dans l'enseignement-apprentissage de la L2 dans le cadre d'une approche actionnelle.

L'étude montre aussi qu'il est possible de créer et d'utiliser un projet par modules – par exemple sans la partie cuisine si les conditions ne le permettent pas (notamment par manque de praticité et/ou de confiance de l'enseignant, manque de place ou de collaboration, etc.). Enfin, un tel projet contribue à l'établissement de contacts entre les enseignants de disciplines différentes et ainsi à créer concrètement des collaborations, à renforcer la cohésion au sein du corps enseignant, et à dynamiser les échanges entre enseignants de L2 au sujet de l'interculturalité et du plurilinguisme.

Notes

¹ MEMO - Institut für Lehren und Lernen (ILeL) der Pädagogischen Hochschule Luzern, Prof. Dr. Victor Saudan

(Fachwissenschaften Französisch) Leitung / Mag - art. Elke Nicole Kappus (Interkulturelle Pädagogik) / lic. phil. Claudia Wespi (Fachdidaktik Hauswirtschaft).

² Cas d'études romands et suisse alémaniques présentés dans les deux articles précédents.

³ Au cours du laboratoire didactique de FLE de Master, les enseignants en seconde année de formation ont déjà travaillé sur ce type de projets et le matériel élaboré a été mis à la disposition de l'enseignante.

⁴ Lire un dépliant sur une région, rechercher des informations, savoir en parler, faire une liste de courses, savoir interagir dans un magasin, lire une recette et la réaliser, goûter des mets nouveaux, découvrir la culture, collaborer avec ses camarades et les adultes, être conscients de ce que l'on est capable de faire, etc.

⁵ Ces deux éléments permettent de stimuler la prise de parole pour les présentations, pour guider la compréhension du texte écrit et la sélection des informations importantes.

⁶ Dans le plan d'études tessinois, le français est obligatoire jusqu'en 2^{ème} année du secondaire I; dès la 3^{ème} (10H), il devient cours optionnel.

Marie-Hélène Tramèr-Rudolphe

est formatrice didacticienne au Département Apprentissage et Formation de l'Ecole universitaire professionnelle de la Suisse italienne (SUPSI-DFA) depuis 2004. Elle s'occupe du français langue étrangère (FLE) et du plurilinguisme dans le cadre de la formation initiale des enseignants généralistes du secteur primaire et des enseignants spécialistes au secondaire I. Originnaire de France, elle a notamment étudié à Paris, Madrid, Zürich et Locarno. Son parcours de vie la porte tout naturellement à s'intéresser aux questions ayant trait à l'ouverture et à la valorisation de l'Altérité sous toutes ses formes.

Déguster le français: le menu des «Assiettes de la francophonie»

Mireille Venturelli | Bellinzona

Cultura, letteratura, lingua e gastronomia: ecco gli ingredienti proposti agli studenti di francese del secondario II e delle scuole professionali del Canton Ticino grazie agli *Assiettes de la francophonie*. Questo progetto nasce dall'Associazione AMOPA-TI¹ che dal 2013 arricchisce e amplia l'offerta della *Semaine de la langue française et de la francophonie* proponendo attività culturali, didattiche e anche gastronomiche, realizzate con e per insegnanti e studenti del cantone. Parallelamente a conferenze e ateliers, centrati ogni anno su un autore francofono (Camus, Duras, Ramuz), le attività culturali proposte lasciano un grande spazio alla gastronomia: un progetto che lega cultura, lettura, lavoro sulla lingua alla degustazione di specialità culinarie proprie alla regione dell'autore scelto.

Dopo la presentazione del progetto *Les Assiettes de la Francophonie* e dei suoi obiettivi culturali, culinari e didattici, troverete inoltre un esempio di dossier a uso didattico – in questo caso quello realizzato nel 2013 e incentrato sul Maghreb, in onore del centenario della nascita di Albert Camus.



Altri articoli su questo tema:
www.babylonia.ch >
 Archivio tematico > [Scheda 24](#)

Apéritif

La Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF) est un prétexte, nécessaire au Tessin (mais pas suffisant car éphémère) pour «redorer le blason» du français et donc rallier le public tessinois à la langue et aux cultures de la francophonie. En ce sens, l'AMOPA-Tessin¹ organise depuis 2013 différents événements culturels tout public, des propositions de formations pour les enseignants et tient à s'adresser aussi aux élèves et aux étudiants. De plus, durant la SLFF, différentes activités scolaires sont proposées par des groupes d'enseignants avec la responsable du Secteur Langues du DECS², reprenant ou non les propositions de la Délégation à la Langue Française (DLF de la CIIP). Des manifestations ciblées sont également offertes par l'Alliance française.

L'AMOPA-Tessin a choisi de braquer le projecteur sur un auteur, un personnage ou une culture qui est à l'honneur durant tout le mois de mars – afin d'étendre l'idée de la francophonie même au-delà de la Semaine conventionnelle (et pour

ne pas cumuler trop d'initiatives sur une semaine) – et ceci aussi à travers l'offre, dans tous les restaurants scolaires, des «Assiettes de la francophonie» et des buffets thématiques qui agrémentent les conférences.

En «entrée» (2013) nous avions proposé le Maghreb, avec son couscous, ses conteurs berbères, son passé de colonisé, ses paysages, ses dattes, ses médinas; puis, en «premier plat» nous avons goûté au sirop d'érable du Québec, à l'émigration qui caractérise le Canada, à l'été indien, au saumon et «c'tait écoeurant³». Le «plat de résistance» (2014) avec le centenaire de Marguerite Duras, nous a transporté en Indochine pour savourer ses mangues, ses sauces aigres-douces, découvrir ses rizières, et ses sombres pages coloniales. En «entre-mets» ce fut la Normandie de Duras, avec ses longues plages, ses soles et son camembert, les marées et les tartes aux pommes (avec un petit coup de Calvados). Nous passons en 2015 aux plats du Gros de Vaud, au Lavaux, mais aussi au lit du Rhône si cher à Ramuz ceci pour le «plat du jour» (24 mars): nous dédions ce mois de mars à Ramuz, emblème de la francophonie et pilier du pont entre la Romandie et Paris (le Paris des années Ramuz) avec surprises et desserts «à la carte».

Mettre l'eau à la bouche: tous les cuisiniers complices

Avec l'aide de quelques enseignants de «production» de la section hôtelière de la *Scuola Superiore Albergheria e Turismo* (SSAT) de Bellinzona, responsables de la gestion des réfectoires scolaires du Tessin (*Restò*), l'AMOPA-Tessin propose durant la SLFF, deux repas «francophones» (tous types de menus confondus: plat du jour, menu complet, menu végétarien, assiette froide, pâtes) dans tous les *Restò* du canton. Les menus étant imposés (déjà calculés, équilibrés, balancés) pour

toutes les cuisines scolaires, les assiettes de la francophonie sont présentes sur tout le territoire, grâce à la complicité professionnelle des cuisiniers.

L'idée est d'aborder, ou de retrouver, le français par les sens, de «*faire voyager par les goûts, les couleurs et les parfums*» dans des régions du monde francophone, les jeunes qui suivent les cours de français, et ceux qui les ont abandonnés, car l'offre s'adresse à tous les étudiants, enseignants et fonctionnaires présents dans les établissements scolaires les jours choisis pour ces menus particuliers. Des affiches, des photos, des images et quelques textes contextualisent dans le restaurant ces choix gastronomiques, interpellent et mettent l'eau à la bouche.

Mise en bouche: le «meilleur» du dossier

Afin de préparer les élèves à s'intéresser aux «assiettes» proposées (et à ne pas se «rabattre sur le sandwich sauveur»), les enseignants peuvent travailler en classe sur les dossiers réalisés à cet effet par les organisateurs, en choisissant parmi les pistes proposées celles qui conviennent le mieux à leur classe, pour déclencher des attentes quant aux propositions culinaires.

Les dossiers comprennent des informations géographiques, historiques et ethnographiques («manières de table»), adaptées aux différents niveaux des élèves (A2-B2/C1)⁴, sur les régions choisies, des jeux (charades, devinettes, etc.) des proverbes, des poèmes ou des chansons de la région, des «pages choisies» à lire ou à étudier. Des illustrations photographiques ou sonores (avec les liens indispensables pour écouter des extraits dans la langue telle qu'elle se parle dans la région) ou encore (en fonction des élèves) des suggestions de films ou de documentaires à visionner ou à proposer en classe (documents également assortis de synopsis, commentaires, interviews des réalisateurs ou acteurs) complètent les dossiers. Toutes les recettes sont également présentes dans les dossiers (les

ingrédients apportant eux aussi un vocabulaire complémentaire très utile!). Les diverses «entrées» possibles dans les contextes francophones proposés (lecture, écoute, mise en relief des parallèles ou des différences entre la culture hôte et la «nôtre») font des dossiers un outil utilisable en fonction des goûts et des besoins de l'enseignant et de son groupe.

Dégustation – découverte: Curieux ou méfiants les élèves goûtent...

... et apprécient (après avoir «avalé» la mise en bouche ils sont quelque peu préparés et «ouverts») de déguster des assiettes typiquement maghrébines (autour du couscous) ou des plats aux senteurs du Québec (saumon et sirop d'érable), des plats exotiques (l'Indochine était à l'honneur pour le centenaire de Marguerite Duras), des recettes de Normandie, des plats du Gros de Vaud ou une soupe des Halles de Paris (qui accompagneront cette année le mois dédié à C.F. Ramuz). L'information comme «mise en bouche» est nécessaire pour les plus jeunes (plutôt habitués, voire mono-thématiques dans leurs choix de repas), pour leurs familles aussi (on sait combien les parents sont critiques face aux innovations scolaires). Après avoir «osé» goûter les mets, les activités proposées «passent» plus facilement. Pour les lycéens, lorsque les enseignants de français adhèrent pleinement aux propositions, c'est une réelle rencontre avec des aspects du monde francophone qui a lieu, stimulante pour l'approfondissement et l'envie de mieux apprendre le français... ou de voyager et de se documenter. Dans les écoles professionnelles (apprentis), comme il n'y a plus que de rares cas d'enseignement de français, les dossiers ne sont pas exploités mais les «assiettes» et la nouveauté qu'elles apportent plaisent.

Digestion – digression

L'initiative séduit, cela motive les organisateurs à la développer pour la re-proposer chaque année, en faisant participer toujours plus les enseignants. Quant à savoir si l'intention de contribuer à une meilleure compréhension interculturelle et au maintien du plaisir pour la langue française se réalise... nous n'allons pas en faire un plat!

L'intéressant dans cette démarche est, du point de vue didactique, l'aller-retour entre langue et culture par le biais des «Assiettes». Le français étant le véhicule de ce «voyage», il faudra connaître les mots de ce qu'on mange, (re)connaitre et goûter les produits, commenter goûts et parfums, mais aussi se mettre dans l'état d'esprit des cultures dont les assiettes sont porteuses: expressions, lexique, accents, préoccupations quotidiennes... affinités. On approfondit les connaissances linguistiques et langagières et on développe la curiosité envers d'autres «terroirs», ce qui va demander et permettre d'entrer plus profondément dans la langue cible. Une manière d'accéder à la langue par la porte privilégiée de la «rencontre».

En classe de français, en exploitant ces dossiers, on ouvre des fenêtres, on fait entrer de l'air frais, venant de réalités culturelles parfois «à kilomètre zéro» ou bien exotiques, parfois migrantes, de gens qui parlent «comme nous» (en classe!) mais s'alimentent avec d'autres produits, cuisinés différemment, par d'autres rituels de repas, en racontant d'autres histoires...

«Les Assiettes de la francophonie»? Une recette pour vous préparer des apprenants «gourmands»!

Notes

¹ Association des Membres de l'Ordre des Palmes Académiques, section tessinoise.

² Dipartimento Educazione, Cultura e Sport du Canton du Tessin.

³ Au Québec, «écoeurant» s'utilise pour dire «super bon, vraiment délicieux!»

⁴ Ecoles professionnelles, SSAT, Istituto di Economia e Commercio, lycées, écoles secondaires.

DOSSIER «AUTOUR DU COUSCOUS»: le Maghreb et la migration

Assiettes de la francophonie concoctées par AMOPA-Tessin pour la slff – Exemple de dossier

Le couscous est un plat traditionnel du Maghreb (il aurait plus de 1000 ans) mais il est, aujourd’hui, un plat «migrant» préparé et apprécié dans de nombreux pays. C'est aussi une proposition culinaire incontournable dans toute la France et dans les pays francophones. Il est même considéré comme le plat étranger le plus apprécié des Français.



Couscous aux légumes pour végétariens

Ingédients pour 10 convives

250 gr. de couscous à grains moyens
30 gr. de beurre
3 tomates, 2 navets, 3 courgettes,
1 poivron vert, 1 oignon
2 c. à s. de cumin
1 c. à c. de piment doux
1 pincée de safran
huile d'olive, persil, sel, poivre

Préparation

Lavez tous les légumes. Ebouillantez 2 secondes les tomates, pelez-les, épépinez-les et coupez-les en quatre. Coupez le navet. Epépinez le poivron et coupez-le. Coupez en dés les courgettes ainsi que l'oignon pelé.

Dans une cocotte, faites revenir dans de l'huile d'olive tous les légumes sans les brunir. Ajoutez le safran, le piment, salez, poivrez. Versez 1 litre d'eau et portez à ébullition. Placez le couscous dans le haut du coucoussier, au-dessus de la marmite pendant 30 mn.

Au moment de servir placez le couscous dans un plat chaud, mélangez-y des noix de beurre et parsemez de cumin.

Arrosez avec le bouillon, placez au centre les légumes (ou servez le bouillon à part avec les légumes).

Servez le couscous végétarien bien chaud.

«Ce qui fait le couscous, c'est la sauce;
ce qui fait le mariage, c'est l'amour».
Proverbe berbère.



Menu du la Journée Mondiale de la Francophonie 2013 au Restò ICEC

| | |
|--------------------|--|
| Menu complet | 1. Velouté de carottes au gingembre 2. Tajine de poulet – Couscous aux légumes 3. Salade d'oranges avec dattes et amandes caramélisées |
| Plat du jour | Tajine au poulet – Couscous aux légumes |
| Plat végétarien | Couscous végétarien |
| Pâtes du jour | Macaroni aux légumes et aux pignons |
| Plat froid du jour | Salade de poulet et pois chiches |

3 questions

- Situer le Maghreb sur une carte du monde
- Pourquoi le français y est-il parlé?
- Qui sont les Berbères?

Cuisine: Pourquoi on pleure quand on découpe l'oignon? La réponse dans Les contes berbères du Maroc!

«Jadis, un fellah (un paysan) avait investi toute sa fortune dans l'oignon: il acheta la semence, laboura, retourna, aéra son champ et planta les semences. Il attendit la pluie. Il attendit longtemps mais en vain: point de pluie! Excédé, désespéré, le fellah s'assit au milieu de son champ et se mit à pleurer à chaudes larmes. Il pleura tellement que le champ fut submergé par ses larmes. Après avoir épuisé toutes ses larmes, le fellah rentra chez lui dépité. Plusieurs jours après, le fellah, qui se promenait dans les parages, fut surpris de constater qu'il y avait de la verdure dans son champ. Il s'approcha et quelle ne fut pas grande sa surprise quand il vit le champ couvert de plants d'oignons! En fait, ce sont ses larmes qui avaient irrigué le champ, et pour lui rendre hommage nous continuons de pleurer chaque fois que nous découpions de l'oignon.»

Conte recueilli à Oujda auprès de Yamina Benzid, mère au foyer

Source: <http://www.association-tiwihi-suisse.ch/conte%2ooignon.htm>

Pour enrichir la journée...

Des proverbes berbères

- Celui qui a été piqué par un serpent prend peur d'une simple corde.
- Celui qui désire le miel doit supporter la piqûre des abeilles.
- Celui qui passe la nuit dans la mare se réveille cousin des grenouilles.
- Celui qui a des amis dans les montagnes n'aura pas à avoir peur dans les plaines.
- Celui qui possède un métier est comme celui qui possède un château-fort.
- Celui qui t'enseigne vaut mieux que celui qui te donne.

Un film: *La Graine et le Mulet*

film français d'Abdellatif Kechiche, sorti en 2007

Réalisation et scénario:

Abdellatif Kechiche

Durée: 154 minutes

Acteurs: Hafisia Herzi, Habib Boufares, Bou-raouiâ Marzouk, Leïla D'Issernio



«C'est un titre chargé de sens. La graine et le mulet font référence au couscous royal à partir duquel Abdellatif Kechiche orchestre la scène-clé du film: liesse populaire, épicerie, vinaigrée en coulisses, autour d'un festin à base de semoule et de poisson. Mais il fait aussi allusion au contexte sociopolitique: la communauté méditerranéenne soudée autour du héros est constituée de deux générations. Celle des enfants, plantée sur le sol français, génératrice de couples mixtes, et celle du père, immigré arabe licencié des chantiers navals du port de Sète, symptôme d'une volonté d'intégration autant que d'un refus d'abdiquer.»

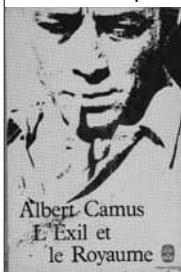
Source: www.lemonde.fr, 11.12.2007, par Jean-Luc Douin

Une nouvelle: *L'hôte*, d'Albert Camus (1957)

«Je sais que tu diras la vérité. Tu es d'ici, tu es un homme. Mais tu dois signer.»

Résumé

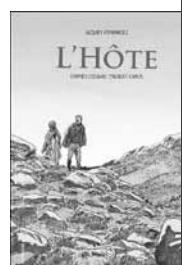
Daru, jeune instituteur né en Algérie, vit dans son école, au cœur des hauts plateaux. Il fait la classe à des enfants arabes venus des hameaux environnants. Un jour d'hiver, le gendarme Balducci lui confie un prisonnier arabe en lui donnant l'ordre de le convoyer jusqu'à la ville voisine pour le livrer à la justice. Daru a beau refuser la mission, le gendarme s'en va et laisse là le prisonnier.



Albert Camus
L'Exil et
le Royaume

Texte intégral:
<http://fr.scribd.com/doc/67285952/L-hote-Camus>

La BD de Jacques Ferrandez:
Gallimard, Fétiche, 2002.



Pour une utilisation didactique, voir:
babylonia.ch/ressources/didactiques/encarts/encart_68

Un livre: *Le marteau pique-cœur*, d'Azouz Begag (2004)

Résumé

Dans un hôpital anonyme de Lyon, le père d'Azouz Begag s'éteint discrètement. Immigré installé dans les bidonvilles des berges du Rhône, il est le père d'un homme aujourd'hui sociologue et écrivain, dont la culture et les émotions sont autant arabes qu'occidentales. La famille se réunit à l'occasion du décès et retrouve les traditions, les gestes et les prières venus de l'autre rive de la Méditerranée. Azouz Begag entreprend avec sa famille le transport du corps de son père vers sa terre natale et raconte ce voyage émouvant avec humour et sensibilité.



Azouz Begag

Les parents algériens d'Azouz Begag se sont établis en France en 1949. La famille habite dans un bidonville de Villeurbanne et le jeune garçon s'évade grâce à la littérature, plus particulièrement celle d'Hemingway, Romain Gary, Albert Camus, Stefan Zweig... Après des études d'économie, Azouz Begag est aujourd'hui chercheur au CNRS à la Maison des Sciences Sociales de Lyon. En 1986, il publie son premier roman, *Le Gone du Chaâba*, qui obtient le Prix Sorcières et est adapté au cinéma. Depuis ce premier succès, Azouz Begag a publié plusieurs romans destinés à la jeunesse, ainsi que quelques ouvrages pour adultes. Les problèmes liés à l'immigration et la difficulté d'intégration des jeunes sont les thèmes de prédilection de cet auteur qui s'inspire de son expérience personnelle.

Ein kulinarisch motiviertes literarisches Projekt für den Französischunterricht der Sekundarstufe II

Katharina Oechslin | Luzern

«Elle prit une aile de poulet et, délicatement, se mit à la manger.» Celle qui se régale ici, c'est *Boule de Suif*, le personnage principal bien en chair de la nouvelle du même nom (1880) de Guy de Maupassant. L'extrait fait partie d'une scène-clé qui constitue, comme d'autres scènes du même texte, une scène de repas. L'article présente un projet qui cherche à tirer profit de l'effet stimulant de ce type de scène, devenu un véritable *motif littéraire* dans la France du XIXe siècle. Il s'agit d'un projet culinario-littéraire consacré à la réception de *Boule de Suif* et destiné aux apprenant-e-s du secondaire II ayant acquis le niveau B1-B2 (CECR) en FLE. Il devrait leur permettre entre autres de parvenir à une compréhension approfondie du texte tout en effectuant un apprentissage langagier certain.



Plus d'articles sur ce thème:
[www.babylonia.ch >](http://www.babylonia.ch)
 Archives thématiques > [Fiches 8 et 24](#)

Einleitung: Projektaufbau und Voraussetzungen

Das Projekt soll als Beispiel für eine hoffentlich lustvolle Begegnung von Speisen mit einer ästhetischen Manifestation von Sprache, der Literatur, zur Geltung kommen¹. Es wird ähnlich einem Menu in 6 Gängen dargeboten, die jeweils mit einigen ausgewählten Beispielen veranschaulicht sowie rezeptionstheoretischen und didaktischen Überlegungen angereichert werden. Diesem Projekt ist eigen, dass es *speisenorientiert* sein will, vom *Entrée* in die Lektüre über die ganze Rezeption hinweg bis zum feierlichen Abschluss. Dies bietet sich nur schon deshalb an, da Mahlzeiten in der dafür vorgesehenen Novelle *Boule de suif* von Guy de Maupassant nicht nur die lineare Erzählung rhythmisieren, so wie sie unseren Alltag nach Massgabe unserer körperlichen Bedürfnisse strukturieren, sondern in vier Szenen den Rahmen des dramatischen Geschehens bilden, in zwei davon gar zu einem literarischen Motiv ausgestaltet sind. Das *Fettklösschen*, die Hauptfigur, trägt nicht nur einen essbaren Übernamen, die narrative Instanz bietet sie in einem Porträt geradezu zum Verzehr an, *appétitlich* und *frisch*.

Die Zielgruppe des Projektes sind SuS, die ein sprachliches Niveau B1-B2 aufweisen und die literaturtheoretische Grundbegriffe kennen und anwenden können. Sie sind ebenfalls bereits vertraut mit einer Lernplattform, auf der sie für eine ganze Klasse sichtbar Textproduktionen abspeichern bzw. lesen. Das Projekt sieht die Verwirklichung von zwei Produkten vor, ein erstes, im Bereich der *Sprache*, und ein abschliessendes, in jenem der *Speisen und der Sprache*.

In auf das Projekt direkt vorbereitenden Sequenzen haben die SuS darüber reflektiert, wie sie Geschmäcker, Düfte, Beschaffenheit und Ansichten von Speisen und Getränken einerseits wahrnehmen und andererseits differenziert beschreiben können. Sie haben bis zu Beginn des Projektes entsprechende Kompetenzen erworben. Zur Einführung ins Thema eignen sich etwa Kochsendungen, in welchen Fachleute und Laien über das, was beim Essen im Mund erlebt wird, sprechen. Auch spielerische Aktivitäten mit Speisen sind denkbar, wenn diese etwa bei einem Rätsel haptisch, olfaktorisch und gustatorisch erforscht werden.

Hors d'œuvre chaud / Warme Vorspeise

In der Mitte des Klassenzimmers, für alle gut sichtbar, steht ein Tisch, auf welchem ein Korb steht, bedeckt mit einer weissen Serviette. Wenn sich die SuS in der ersten Stunde des Projektes an ihren Platz begeben, finden sie dort einen Teller, eine Serviette und ein Glas vor. Wenn sie ihren Platz eingenommen haben, soll ihnen eine Empfindung bewusst werden, die sie alle miteinander teilen. Sie wurden nämlich gebeten vor dem Unterricht nichts zu essen. Damit ihr Hungergefühl zum Thema wird, werden an der Tafel Äusserungen zu ihrer Befindlichkeit notiert.

Beispiele²:

Je suis agressif. Je suis nerveux et je n'arrive pas à me concentrer.

*J'ai envie de faire quelque chose pour que ça change.
C'est insupportable.*

Daraufhin richtet sich ihre Aufmerksamkeit auf den Korb. Die Lehrperson nimmt aus dem Korb kommentierend Terrinen, Pasteten, *Petits Fours*, einen *Pont l'Evêque*, Würste, Birnen, bunte Bonbons, salzige Caramel, sowie ein Fettklösschen (*Boule de suif*). Sie reicht die Speisen den SuS, damit sie ihren Teller mit einer Auswahl von Häppchen belegen und diese dann kosten. Dabei konzentrieren sie sich auf die für viele neuen Gau menreize, die sie entdecken und über die sie sich in kurzen lebhaften Gesprächen austauschen.

Beispiele:

- *Oh, c'est étonnant, mais délicieux, assez crémeux, un peu gras peut-être et lourd. Qu'est-ce que c'est, c'est du jambon? Je ne connaissais pas ça.*
- *D'abord tu penses que c'est sucré, ensuite tu remarques que c'est salé, c'est salé et sucré à la fois et ça fond agréablement.*
- *C'est comme une petite explosion dans la bouche, c'est pimenté.*

Potage / Suppe

Die SuS werden daraufhin auf die bevorstehende Lektüre eines Textausschnittes vorbereitet. Damit sie den Text, der inhaltlich eine Einheit bildet, in einem sinnsteuernden Rahmen rezipieren können, erhalten sie Informationen (selbstredend in der Zielsprache) bezüglich Textsorte, Namen und sozialer Identität der Figuren, Ort des Geschehens sowie des historischen Kontextes:

Beispiel:

Der Text besteht aus einem Ausschnitt, der einer Novelle mit dem Titel Boule de suif von Guy de Maupassant entnommen ist. Die Szene spielt im Innenraum einer Kutsche. In ihr sitzen 10 Figuren, welche in ihrer Zusammensetzung einen Teil der französischen Gesellschaft des 19.Jhs. abbilden. Es sind dies ein Weinhändler, ein Industrieller und ein Adliger mit einträglichen Ländereien und ihre Frauen, zudem zwei Nonnen, ein Demokrat sowie die Prostituierte Boule de suif. Frankreich befindet sich im Krieg mit Deutschland (deutsch-französischer Krieg 1870/71). Die Figuren kommen aus dem von den Deutschen bereits besetzten Rouen, in der Normandie und wollen alle nach Le Havre. Schnee fällt. Die Reisenden haben seit Stunden nichts gegessen. Man kommt nur sehr schleppend voran.

Die SuS erhalten nun den Text in einer Doppelversion, genauer in zwei parallel verlaufenden Versionen. Eine davon ist eine von der Lehrperson erstellte vereinfachte Version, die andere das Original. Nun tauchen sie in die Welt von *Boule de suif* ein, steigen ins Innere der Kutsche, wo 10 Figuren von Hunger geplagt sitzen und nur eine daran gedacht hat, Proviant einzupacken, die dralle Dirne, das Fettklösschen. Ihr Korb enthält ähnliche Speisen wie jene, die sie gerade gekostet haben.

Nach der Lektüre werden die SuS darüber befragt, was sie in der fiktionalen Welt bewegt, befremdet, fasziniert (hat), kurzum ihren Denkfluss anregt. Die Reaktionen werden in Form von Schlüsselbemerkungen an der Tafel in einen Überblick gebracht.

Beispiele:

- *C'est très intéressant parce que j'ai faim comme les voyageurs dans la diligence.*
- *Ils ont tous faim, c'est grave quand on n'a rien à manger, je sais ça. On comprend alors qu'il faut faire quelque chose.*
- *Le plus intéressant pour moi, c'est la manière dont ils se comportent. Au début, les voyageurs ne sont pas très aimables avec Boule de suif, mais dès qu'elle distribue les mets, l'atmosphère s'améliore.*
- *Les personnages réagissent très différemment. Loiseau mange le premier parce qu'il «dévorait des yeux la terrine» et qu'il adresse tout de suite la parole à Boule de suif. Le comte par contre attend plus longuement jusqu'à ce qu'il parle; il maîtrise ses pulsions.*
- *C'est un échange, elle leur donne de la nourriture et ils lui adressent la parole. C'est comme au marché.*
- *Mais ils s'intéressent à ce qu'elle a, pas à elle.*

Kommentar zum Potential von Schlüsselfeinsichten

Dank der gezielten körperlichen und reflexiven Einstimmung der SuS, welche bei ihnen die unangenehme körperliche Empfindung des Mangels wachruft, erfassen sie die Dringlichkeit der analogen Problemlage, die wiederum allen Figuren gemein ist, rasch. Auf der Grundlage der Gemeinsamkeit, den Hunger stillen zu müssen, heben sich die Unterschiede auf der Ebene der Lösungsstrategien der Figuren für die SuS offenbar umso deutlicher ab. Während der Weinhändler sein Bedürfnis unumwunden anmeldet und *Boule de suif* zu verstehen gibt, dass er mitessen möchte, hält sich der Adlige zurück. Unterschiede sehen die SuS auch auf der Ebene der Esskultur. Die Frau des Weinhändlers etwa spricht wenig und isst viel, während sich die andern Damen anfangs zieren, eine von ihnen zuerst gar kunstvoll in Ohnmacht fällt. Die SuS vollziehen in aller Regel etwas später auch einen Perspektivenwechsel, der wohl durch die Haltung der erzählenden, nicht neutralen, Instanz angeregt wird. Sie erkennen *Boule de suifs* Situation. Sie hat zwar etwas, an dem es den andern mangelt, ihr jedoch fehlt auch etwas. Als Dirne ist sie eine Ausgegrenzte und die andern beginnen nun mit ihr zu sprechen, weil sie ihr Essen mit ihnen teilt. Speisen gegen soziale Integration mittels Sprache.

Selbstverständlich reagieren die SuS nicht mit einer erschöpfenden Analyse des Ausschnittes, aber einige ihrer Einsichten haben für die Rezeption einen Schlüsselwert. Wenn also beispielsweise die Lösungs-

strategien der Figuren nicht einfach unterschiedlich, sondern charakteristisch sind für diese, dann kann eine systematische Betrachtung der Verhaltensweisen wertvolle Informationen bezüglich aller Figuren zu Tage fördern und damit bezüglich der sozialen Schicht, die sie repräsentieren. Solche Schlüsseleinsichten als solche zu erkennen und aufzunehmen, um sie in die Diskussion neu einzuspeisen und damit den Erschliessungsprozess zu steuern, gehört zu den Aufgaben der Lehrperson.

Selbst wenn etwa der Schüler mit *c'est comme au marché* eine rohe Formulierung vorschlägt, so ist er damit doch zum Kern des dramatischen Konfliktes vorgedrungen. Da der Ausschnitt in mancherlei Hinsicht das Drama der ganzen Novelle als *drame en miniature* vorwegnimmt, lohnt sich die Frage nach dem, was genau getauscht wird und wie genau verhandelt wird. Hier sind es noch Esswaren gegen eine zerbrechliche Integration, danach geht es um sexuelle Gefügigkeit unter Verweigerung der Gegenleistung, wie sich in der Abschlusszene, die wiederum in der Kutsche spielt, zeigen wird (vgl. TB, *repas 11*). Das Fazit des Schülers sollte so oder in verfeinerter Formulierung zur Aktivierung einer Erwartungshaltung genutzt werden und kann danach im weiteren Erschliessungsprozess der Novelle eine Schlüsselfunktion erfüllen.

Da die Anlage des Projektes schülerzentriert ist, werden nur Äusserungen festgehalten, die von SuS stammen oder denen sie noch zustimmen können, nachdem sie sprachlich oder inhaltlich

modifiziert wurden. Falsche Aussagen werden immer direkt am Text falsifiziert und dann verworfen oder angepasst.

Entrée chaude / Warmes Zwischengericht

Die Klasse erstellt eine vereinfachte, digitale Version der ganzen Novelle.

Zu diesem Zweck hat die Lehrperson den Text in eine der Schülerzahl entsprechende Anzahl von etwa gleich grossen Happen³ zerlegt, die inhaltlich eine Einheit bilden. Sie sind nummeriert und nach Schwierigkeitsgraden 1–3 kategorisiert. Ein grober Überblick (vgl. TB) über den Handlungsverlauf ermöglicht es, diese Textstücke (*morceaux de texte*) an der richtigen Stelle innerhalb der Chronologie der Geschichte zu verorten.

Auf der Grundlage dieser Informationen wählen die Lernenden je eines der Textstücke, das sie sich zutrauen, so dass die gesamte Novelle (bis auf den bereits gelesenen Ausschnitt) wie ein Laib Brot aufgeteilt wird. Sie erhalten die Texte in digitaler Form in einheitlichem Layout (Schriftart, -grösse, Zeilenabstand), eingefügt in eine Tabelle, rechts findet sich erneut der Originaltext, links ein leeres Feld, in das die vereinfachte Version der Lernenden zu stehen kommt.

Die Aufgabe besteht nun darin, das gewählte (isierte) Textstück so zu zubereiten, dass es für Lesende mit einem der SuS ähnlichen Kompetenzprofil, also B1–B2, leichter zu lesen ist als das Original. Als Modell für den Vereinfachungsvorgang dient der bereits rezipierte Textausschnitt, der im Wesentlichen lexikalische und verbale Vereinfachungen aufweist.

Als künftige Lesehilfe und aus Gründen der intellektuellen Redlichkeit sind die Ausdrücke, welche verändert werden, kenntlich zu machen (etwa blau einzufärben). Mit Blick auf die spätere Analyse und Interpretation des Textes sind alle Passagen, die von Essen und Trinken



Brine Soaked Appetizers. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

handeln, ebenfalls zu kennzeichnen (etwa grün). Nach der Bearbeitung ihres Textes legen die SuS diesen einem Klassenkameraden zur Lektüre vor. Es gilt zu testen, ob die Vereinfachung gelungen ist, denn ein *Text will, dass ihm jemand dazu verhilft zu funktionieren*. (Eco, 1987: 64) Danach nehmen sie, wie Köche beim Abschmecken, Anpassungen vor. Die Lehrperson sieht die Texte durch und korrigiert sie.

Nun kommt die Lernplattform ins Spiel, mit der die SuS bereits vertraut sind⁴. Sie nutzen diese als Austauschplattform, auf der Texte abgespeichert, bearbeitet und kommentiert werden. Auf dieser allen SuS zugänglichen Plattform werden nun die bereits einheitlich formatierten Texte zusammengefügt. Die Lehrperson übernimmt lediglich die Koordination des Vorgangs. Daraus geht das erste Produkt hervor, eine Doppelversion des literarischen Textes in digitaler Form, welche die farbigen Spuren der Modifikationen aufweist und sämtliche 11 Mahlzeiten der Geschichte, wie auf einem Tablet, hervorhebt.

Kommentar zur Bedeutung des Produkts

Die quantitative Beschränkung der zu bearbeitenden *morceaux de texte* sollte seitens der Lernenden kognitive und zeitliche Ressourcen freigeben, die ihnen eine Detailrezeption ermöglichen. Sie sollen zu veritablen Experten ihres Textstückes werden.

Es gibt mehrere Gründe, die für eine vereinfachte Version des literarischen Textes sprechen.

a. Geht man davon aus, dass bereits bei fünf Prozent⁵ unbekannter Wörter das Verstehen eines Textes gefährdet ist, so muss man annehmen, dass die Rezeption von *Boule de suif* unsere SuS vor ernsthafte Probleme stellt, legt doch eine Überprüfung des Textes für sie einen unbekannten Wortschatz von durchschnittlich deutlich mehr als 10% nahe. Annotierte Ausgaben können diesen Mangel zwar ein wenig wettmachen, trotzdem muss man annehmen, dass sich die vielzitierte *Lust am Lesen* (Barthes, 1973) kaum einstellen würde. b. Texte sehen ihren Leser immer vor, d.h. sie sind *dialogisch* oder *interaktiv* (Maingueau, 2010: 29) also auf einen Leser hin ausgerichtet. Jeder Autor verfasst seinen Text so, dass seine Hypothesen über seinen Modell-Leser konstitutiv sind für seinen Text, ihn immerzu mitgestalten. Dies gilt grundsätzlich auch für literarische Texte. Allein, wenn Maupassant der Sender ist und unsere B1-B2 SuS die Empfänger, gibt es ein Problem, das Umberto Eco mit diesem Slogan zusammenfasst: *Die Kompetenz des*

Empfängers ist nicht notwendigerweise die des Senders (Eco, 1987: 64). Da unsere SuS aber die LeserInnen der vereinfachten Textversion werden sollen, sind sie geradezu berufen, sich als Ko-AutorInnen zu betätigen, indem sie jene lexikalischen und strukturellen Veränderungen ins Textgewebe einarbeiten, die eine künftige Rezeption für sie selber erleichtern, dereinst gar lustvoll werden lassen. Der „neue“ Text wird dann die Spuren ihrer Rezeption tragen, d.h. auch unweigerlich den Sinn, den der Text für sie als Rezipienten hat, reflektieren. Die SuS bewegen sich damit nicht nur in einem Spannungsfeld zwischen Originaltext und künftigen LeserInnen, den Fragen *Was wollte Maupassant, bzw. die narrative Instanz sagen?* und *Was kann und soll der künftige Leser verstehen?*, sondern sie übernehmen damit auch gegen beide Seiten hin Verantwortung und haben eine Vielzahl von Entscheidungen zu fällen zwischen dem, was *textgerecht* und *lesergerecht*⁶ sein soll.

Die gemeinsame Herstellung eines vereinfachten Textes darf als eine Aufgabe betrachtet werden, die dem vom *Gemeinsamen europäischen Rahmenlehrplan* (Ger) geforderten *handlungsorientierten Ansatz* folgt⁷. Außerdem handelt es sich um eine *Sprachmittlung*, weil es um eine *Umformung eines schon vorhandenen Textes für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben*⁸, geht.

Poisson / Fischgericht

Nun erhalten die SuS den Auftrag die Novelle in Gänze bis zu einem geeigneten Zeitpunkt zu lesen.

Die SuS können bei der Rezeption ihren Bedürfnissen gemäß verfahren und bspw. das Original lesen und ab und an nach links, auf die vereinfachte Version schielen oder umgekehrt.

Beispiele

- Wenn in der vereinfachten Version lapidar stehen sollte: *Les bouches mangeaient, mangeaient, mangeaient férocement*. Dann ist zu erwarten, dass die Lesenden sich über die Repetition befragen und dabei das Original konsultieren, um dann den semantisch reicherem Satz zu entdecken und zu würdigen: *Les bouches avalaient, mastiquaient, engloutissaient férocement*.
- Umgekehrt, wenn die Lesenden nach einer Konsultation des einfachen Textes, folgenden Satz im Original findet: *La voiture avançait lentement, lentement, à tout petits pas*, dann verstehen sie, dass die Sprache, weil sie die Monotonie der Reise imitiert, durchaus repetitiv sein muss.

Kommentar zur gesteuerten Lektüre

Die eingefärbten Passagen laden grundsätzlich zu einer intertextuellen Lektüre ein und lenken das Augenmerk zudem auf die *speisen- oder tischzentrierten* Passagen. (*Repas 1 u. 11; Porträt von Boule de suif*). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Makropositionen, die zeitliche Struktur der Handlung (nicht hingegen der Erzählzeit), die Mahlzeiten und enthält die Seitenangaben betreffend zweier Ausgaben mit Anmerkungen⁹.

Anlässlich der Mahlzeiten 2, 4, 6 und 8 verlangt der örtliche Befehlsinhaber, ein deutscher Offizier, einem Ritual ähnlich nach *Boule de suif*. Als echte Patriotin lehnt diese es ab, sich mit einem Preussen einzulassen. Am Tag 2 erfahren die andern, dass der Offizier die Weiterfahrt blockiert, den Grund dafür jedoch erst nach einem weiteren Tag des Ausharrens, vor der Mahlzeit 4. *Boule de suif* spricht entnervt aus, nachdem sie den Offizier zum zweiten Mal zurückgewiesen hat, was man eigentlich nicht sagt: *Er will mit mir schlafen*. Worauf sich alle empört mit ihr solidarisieren. Am Tag 3, diese Nachricht bereits verdaut, besinnen sie sich allerdings auf ihre eigenen Interessen.

Der erste Konflikt besteht darin, nicht offen zugeben zu können, dass sie bereit sind, *Boule de suif* einem Vertreter der Besatzungsmacht zu *opfern*. Sie müssen also rhetorisch rechtfertigen, was moralisch aus Gründen des Patriotismus und Schamgefühls nicht zu legitimieren ist. Die Mahlzeiten 5 und 6 (*déjeuner bien triste* und *dîner silencieux*) illustrieren denn auch die Denkarbeit, welche die rhetorische Umkehrung der Werte die vorübergehend wortkargen Figuren kostet. Weder Speisen noch Reden werden wiedergegeben. Am Morgen des 4. Tages erfolgt explizit die Konspiration der Gruppe in Abwesenheit von *Boule de suif*, die man fortan zu überreden versucht. Die Mahlzeiten 7 und 8 werden darauf zum Schauplatz eines Kampfes, in dem Sprache zur komplexen Waffe wird. Formal wird das Wort

nicht an *Boule de suif* gerichtet, insofern bleibt sie ausgeschlossen und isoliert, trotzdem ist sie Zielscheibe dynamisch konstruierter, sprachlicher Kraftakte hingegen wird sehr wohl auf sie gezielt. Ihr Widerstand soll gebrochen werden. Die erzählende Instanz fasst die Wirkung der Zermürbung zusammen, *Boule de suif* selbst kommt nicht mehr zu Wort. Die Mahlzeit 10 schliesslich, zu der *Boule de suif* nicht mehr erscheint, macht deutlich, dass die Gruppe ihr Ziel erreicht hat. Hier steht ein weiteres, gar rechtlich geschütztes, französisches Kulturgut im Zentrum, der Champagner. Das edle Getränk entfesselt eine unedle Gesellschaft, welche ihren Sieg feiernd, sich von ihrer *erbärmlichsten* Seite zeigt. Am folgenden Tag sitzen alle in der Kutsche zusammen und sind doch getrennt. Die erzählende Instanz beschreibt ihre Speisen und Essmanieren (*Repas* 11). Während es sich alle gut gehen lassen, ist *Boule de suif* ohne Wegzehrung, wütend, weinend, entwürdig und alleine hungernd.

Ein Text ist immer mit Leerstellen durchsetzt, mit *Zwischenräumen*, die die Lesenden mit einem *Mehrwert an Sinn* füllen müssen (Eco, 1987: 63). *Boule de suif* weist eine aussergewöhnlich markante Leerstelle auf, welche die Reflexion der SuS besonders anregen dürfte. Es gibt zum heuchlerischen Diskurs der Gruppe keine explizite Antithese. Die ansonsten energische *Boule de suif* verstummt, *gibt nicht zurück* (Cornudet ist teilnahmslos). Wie die SuS die moralische Gegenargumentation ausführen, hängt von ihrer ethischen Vorbildung und ihrer individuellen Reife ab.

Plat principal / Hauptgericht

Die Rezeption der gesamten Novelle, die auf individueller Ebene begonnen hat, wird nun auf einer kollektiven Ebene produktiv reflek-

| Makropositionen | Tag | Mahlzeiten | Klett (K), Reclam (R) Seitenzahlen |
|---------------------|----------------------------|--------------|---|
| Exposition | Beschreibung der Besetzung | mehrere Tage | |
| | Reise von Rouen nach Tôtes | Tag 1 | Repas 1 in der Kutsche K: 19-23; R: 26-33 |
| | | | Repas 2 (dîner) K: 26-30; R: 37-42 |
| Komplikation | | Tag 2 | Repas 3 (déjeuner) K: 34; R: 49 |
| | | | Repas 4 (dîner) K: 35-36; R: 51-52 |
| | in Tôtes | Tag 3 | Repas 5 (déjeuner) K: 37; R: 53 |
| | | | Repas 6 (dîner) K: 38; R: 56 |
| | | Tag 4 | Repas 7 (déjeuner) K: 41; R: 59-61 |
| | | | Repas 8 (dîner) K: 42-44; R: 61-64 |
| | | Tag 5 | Repas 9 (déjeuner) K: 44; R: 64 |
| Peripetie | | | Repas 10 (dîner) K: 44-47; R: 65-67 |
| Retardation | Weiterfahrt nach le Havre | Tag 6 | Repas 11 in der Kutsche K: 49; R: 73 |
| Katastrophe | | | |

Terrinen, Pasteten und *Petits Fours* gelten mit Fug als für eine französische Identität konstitutive Kulturgüter, sind sie doch auch im heutigen Frankreich omnipräsent.

tierend fortgesetzt, zuerst schriftlich, dann mündlich.

Die SuS erhalten den Auftrag einen Text zu ihrer Rezeption zu produzieren (Umfang 300 Wörter), in dem sie Kerngedanken, die sich für sie während des Lesens ergaben und an denen sich für sie bedeutsame Fragen bezüglich des Textes entzünden, zu diskutieren. Diese Texte werden auf die Plattform gestellt. Dort können sie von allen eingesehen werden. Die SuS sind aufgefordert, die Texte ihrer KameradInnen zu lesen und schriftlich zu kommentieren. So entsteht eine erste schriftliche Interaktion zwischen den SuS bezüglich der Novelle.

Die Lehrperson liest alle Texte und exzerpiert ausgewählte Passagen daraus, die aus ihrer Sicht Schlüsseleinsichten sind oder dazu werden können, kurzum eine geeignete Diskussionsgrundlage für die nächste Literaturstunde abgeben können. Diese Sammlung von Passagen aus Schülertexten (nicht ganze Texte) sollte den Umfang einer Seite (max. 400 Wörter) nicht übersteigen. Die Texte werden korrigiert vorgelegt, die AutorenInnen der Texte namentlich erwähnt.

Kommentar zur Interaktion

In der folgenden Literaturstunde engagieren sich SuS und Lehrperson in einer kooperativen Aktivität, sodass jede ihrer Äusserungen in Funktion dessen entsteht, was andere schon gesagt haben, oder/und in Funktion ihrer Hypothesen darüber, wie andere die Aussage interpretieren werden. In dieser diskursiven Interaktion werden alle zu Partnern, zu *coénonciateurs* im gemeinsamen Bemühen um das Verständnis und die Interpretation des literarischen Textes, welcher selbst ständiger Bezugspunkt bleibt, oft in Form von Zitaten des Originaltextes (Maingueau, 2010: 27-28).

Entremet de fromage et Dessert / Käsespeise und Nachspeise

Das Projekt führt nun von der Literatur zurück zu den Speisen.

Die SuS finden sich in 4er-Gruppen zusammen. Sie erhalten den Auftrag eine *Thèse principale* (ähnlich dem *Plat principal* eines Menüs) zu formulieren, die konzise auf den Punkt bringt, was *Boule de suif* als Text für sie bedeutsam macht. Die These wird kurz begründet. So entsteht ein Text von etwa 50 Wörtern Umfang. Er wird zudem mit Zitaten aus der Novelle, die separat aufgeführt werden, unterfüttert und in dieser Form wiederum auf die Plattform gestellt.

Die These wird schliesslich in eine kulinarische *création* übersetzt. Wir haben *Boule de suif* bereits beim *Entrée* in einer Sequenz kulturellen Lernens als Kulturträger gewürdigt. Terrinen, Pasteten und *Petits Fours* gelten mit Fug als für eine französische Identität konstitutive Kulturgüter, sind sie doch auch im heutigen Frankreich omnipräsent. Da sie unseren SuS in aller Regel eher nicht vertraut sind, bietet *Boule de suif* eine *feine* Gelegenheit, sich diese Kulturgüter nicht nur einzuhören, sondern sie sich auch in kreativer Weise zuzueignen. Die Lernenden sollen darum ausgehend von einem (aus pragmatischen Gründen) einfachen Grundrezept eines Speisentyps ihrer Wahl eine Speise zu ihrer *Thèse principale* kreieren, sodass etwas davon für den Gaumen und das Auge erfahrbar wird. Damit das Projekt genüsslich ausklingen kann, darf das moralisch Unappetitliche der Geschichte kulinarisch nur anklingen. Ein sprechender Name für die *création culinaire* bringt die Sprache zurück, nun in den Dienst der Speisen und beides in ein harmonisches Verhältnis zueinander.

Die Klasse erstellt schliesslich ein Buffet mit je einer Speise pro Gruppe. Die Terrinen, Pasteten und *Petits Fours* sind mit ihren Namen versehen, die Thesen und die entsprechenden Zitate aus *Boule de suif* werden ebenfalls ausgestellt. Ein Exemplar der Voll- und Doppelversion des Textes in Form ei-

ner kopierten Broschüre (Foto) vollendet die Visualisierung aller Produkte des Projektes. Abschliessend stellen die Gruppen reihum ihre Thesen vor, erläutern und teilen schliesslich ihre kreative Umsetzung miteinander.

Beispiel

Création culinaire: Boule moelleuse de chocolat fondant à l'orange amère
Boule de suif est moelleuse, parce qu'elle finit par céder aux autres et elle fond en larmes à la fin, l'expérience qu'elle a faite étant trop amère.

Schlussbemerkung

Eines der Ziele des Projektes betrifft die Sprache, genauer die Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen der SuS. Ein Mittel es zu erreichen, ist die Kommunikation in der Zielsprache. Da diese Zweck-Mittel-Homologie (Puren, 2006) besteht, ist sehr ernsthaft darauf zu achten, dass die SuS gerade auch in Momenten des Genusses oder autonomen Arbeitens immer Französisch sprechen. Dass die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text auch beim Fremdsprachenlernen von Nutzen (Froideveaux, 2003) sein kann, etwa auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung, kulturellen Lernens, sowie literaturkritischen Tuns, steht für mich außer Frage. Die Rezeptionsästhetik hilft zu verstehen, dass die Lesenden es sind, die den *trägen* literarischen Text erst aktualisieren, in Bewegung setzen können (Maingueau, 2010: 44), die Lernpsychologie und dann die Didaktik helfen zu erkennen, dass Lernprozesse von den Lernenden ausgehend initiiert und alimentiert werden müssen. Die Lehrperson hat es mit lernenden Lesenden zu tun und sie muss es sein, die genau diese Lesenden *lesen können* muss, will sie diese auf einem motivierenden Entdeckungsprozess bei einer immer auch *textgerechten* Rezeption begleiten.

Anmerkungen

¹ Der vorliegende Artikel verzichtet aus Platzgründen darauf, für die Umsetzung wichtige Elemente wie Zeitmanagement, Ausformulierung von Arbeitsaufträgen, strategische und materielle Unterstützung genauer darzulegen. Es ist aber unbestritten, dass derlei Dinge zu den Gelingensbedingungen eines Projektes gehören.

² Die SuS-Voten werden um einer grösseren Authentizität willen unverändert wiedergegeben. Die Beispiele stammen aus verschiedenen Klassen der Kantonsschule Alpenquai Luzern, mit denen ich zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels das Projekt durchföhre oder aus Klassen, mit denen ich Teile des Projektes in den vergangenen Jahren durchgeführt habe.

³ Etwa 15'100 Wörter in unserem Fall.

⁴ Hansjörg Grünig berichtet in seiner Publikation detailliert über seine langjährige Erfahrung mit der Plattform Lerntagebuch.ch, die er für sogenannte Lerntagebücher und Lesejournales im Gymnasium erfolgreich nutzt.

⁵ Maik Philipp verweist in seinem Artikel auf ein Experiment von Hirsch und Nation (1992), das belegt, dass die kritische Grenze für ein Textverständnis sich bei 5% unbekannter Wörter bewegen muss.

⁶ Christian Puren spricht von einer *double posture antagonique*, welche für jede didaktische Behandlung des literarischen Textes konstitutiv sei (Puren, 2012a: 20).

⁷ Christian Puren unterscheidet in seinen theoretischen Überlegungen zur heutigen gegenwärtigen Didaktisierung literarischer Texte eine starke von einer schwachen Version der Handlungsorientierung. Diese rein deskriptive, nicht normative Unterscheidung würde die Textproduktionen sowie die Interaktionen unseres Projektes als schwache Versionen erfassen. Denn solange etwa die vereinfachte Textversion allein für die Verwendung innerhalb der Klasse vorgesehen ist, agieren die SuS immer als SuS, würden sie ihren Text aber in einem ausserschulischen Kontext verbreiten, dann erschienen sie als soziale Akteure und wir hätten es mit einer starken Version der Handlungsorientierung zu tun (Puren, 2012b: 6-8).

⁸ Ger, Kpt. 2.1.3.

⁹ Maupassant, G. d. (1994). *Boule de suif*. Stuttgart: Reclam, Fremdsprachentexte.; Maupassant, G. d. (1990). *Boule de suif*. Stuttgart: Editions Klett.

Literatur

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. München: Akzente Hanser.

Froideveaux, G. (2003). Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia*, 3-4, 81-86.

Gemeinsamer europäischer Refenzrahmen für Sprachen (2001). Berlin: Langenscheidt.

Grünig, H. (2014). *Das Buch, die Leser, die Schreiber und das Web*. Zug: Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug.

Maingueneau, D. (2010). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris: Armand Colin.

Puren, Ch. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. <http://www.christian-puren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e>

Puren, Ch. (2012a). *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires: du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>

Puren, Ch. (2012b). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d>

Katharina Oechslin

unterrichtet Fachdidaktik Französisch und Fachwissenschaft an der PH Luzern, sowie die Fächer Französisch und Philosophie an der Kantonsschule Alpenquai Luzern. Sie arbeitet an einem Projekt, das dem Gesamtwerk des surrealistischen Schriftstellers René Crevel gewidmet ist.



House of Vegetables. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Un percorso didattico attorno alla “Cuisine revisitée”: metamorfosi culinarie e linguistiche

Jeanne Pantet | Bellinzona

Comment travailler de façon intégrée sur la langue seconde et sur la cuisine dans le cadre d'une école professionnelle d'Hôtellerie et de Tourisme? Partant d'une des grandes tendances culinaires du moment, à savoir la revisitation des recettes traditionnelles, l'auteure propose un parcours didactique de 8 semaines permettant à la fois un travail sur la langue et sur la cuisine et ayant pour but des métamorphoses culinaires et linguistiques. Le potentiel créatif et motivant de la cuisine (comme thème mais également comme acte) est souligné à chaque étape du projet: les étudiants sont appelés à travailler *sur la cuisine et en cuisine* pour réaliser leurs réinterprétations culinaires.

La gastronomie étant un thème susceptible d'intéresser tous les publics de FLE et fécond en termes de travail interculturel, l'auteure présente également des pistes pour l'adaptation du parcours didactique à un public non-professionnel ainsi qu'à différents niveaux du CECR (du A2 au B2).

Tout le matériel didactique créé pour ce parcours – et dont une grande partie se base sur des documents authentiques didactisés – est téléchargeable sur www.babylonia.ch > No 1/2015 > Article Pantet.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > [Fiches 9 et 24](#)

1. Introduzione

La “Cuisine revisitée” è – almeno nel mondo francofono – una tendenza incontestabile dell’arte culinaria dei grandi Chef¹, ma anche del cuoco della domenica: consiste nel re-interpretare vecchi classici della cucina tradizionale e locale lavorando soprattutto sulla *texture* dei prodotti, la loro elaborazione e la loro presentazione, eventualmente aggiungendo un tocco esotico, ma mantenendo gli ingredienti tradizionali che li compongono. Si rispolverano le vecchie ricette della nonna, dando loro un aspetto moderno, sicuramente più invitante per l’occhio e per lo stomaco del 21° secolo, pur tenendo vivo il fascino della tradizione e del locale – un’altra tendenza culinaria degli ultimi anni. I grandi Chef hanno operato delle notevoli metamorfosi culinarie: hanno potenziato i prodotti semplici facendoli diventare delle piccole opere d’arte.

Queste stupende metamorfosi gastronomiche hanno fatto immaginare all’insegnante di

Francese L2 presso una scuola alberghiera – ma anche all’amante di buon cibo e dei prodotti del *terroir* che sono! – la possibilità di un lavoro analogo sulla “materia lingua”: un percorso linguistico-culinario che possa portare non solo alla metamorfosi delle ricette tradizionali ma anche – se non a una magica “metamorfosi linguistica” – almeno al potenziamento della lingua insegnata. Inoltre, lo scopo di tale percorso è anche di (ri)conoscere la propria cultura e/o la cultura culinaria della lingua-target, (ri)scoprendo ricette della tradizione e ritrovandone l’origine.

Ecco come è nato il percorso didattico “Cuisine revisitée” che verrà presentato e contestualizzato nel presente articolo. Il cuore del progetto, cioè i materiali didattici sviluppati per la sua realizzazione, possono essere scaricati dal sito www.babylonia.ch > No 1/2015 > Articolo Pantet.

1.2 Il percorso “Cuisine revisitée” in breve

Il percorso intorno alla “Cuisine revisitée” propone di lavorare congiuntamente sulla lingua, la cucina e la conoscenza della cultura culinaria tradizionale della lingua-target (nel nostro caso il francese) e/o della L1 degli studenti (nel nostro caso il Ticino e l’Italia settentrionale). È stato realizzato con una classe di studenti della Scuola Superiore Albergheria e Turismo (SSAT) di Bellinzona (Ticino, Svizzera) su un arco di 8 settimane (7 settimane durante le due ore di lezioni regolari e un pomeriggio intero in cucina). Come verrà evidenziato di seguito, è possibile qui presentare solo una parte del progetto a seconda degli obiettivi e del pubblico mirato.

Fase 1: Leggere, vedere e capire

Nelle prime 3 lezioni, gli studenti imparano a conoscere il concetto di “Cuisine revisitée”, ovvero la tendenza di rivisitare le ricette tradizionali per trasformare il loro aspetto tramite una diversa elaborazione. Si lavora con testi e filmati

autentici, di grandi Chef o di *bloggers*: sulla base di questi documenti scritti e audio viene anche effettuato un lavoro linguistico (comprensione orale e scritta, uso di forme grammaticali come l'espressione della causa e dello scopo, revisione di tempi verbali, ecc.) e lessicale (*in primis* sulla cucina e i prodotti, ma anche sull'espressione di tendenze e concetti culinari, delle metamorfosi culinarie e della trasformazione). Gli allievi scoprono delle ricette tradizionali di diverse regioni francofone (per esempio l'Alsazia e la *Flamkueche* o il Canton Vaud et la *Saucisse aux choux*) e la loro rivisitazione. Questa prima parte del percorso si focalizza dunque sulla comprensione linguistica (orale e scritta), sull'acquisizione lessicale e sulla comprensione del fenomeno della "Cuisine revisitée".

Fase 2: Mettersi in moto

Nelle 3 lezioni successive, gli studenti, a gruppi di 3, scelgono un piatto tradizionale della loro cultura o di quella della lingua-target, piatto per il quale elaboreranno una rivisitazione. Si informano sulle origini degli ingredienti e delle ricette e sulle modifiche che hanno subito con il tempo, entrando così nel cuore della cultura culinaria. Elaborano in seguito un nuovo concetto basato sui principi della "Cuisine revisitée", descrivono le modifiche che vogliono apportare alla ricetta tradizionale così come al risultato finale. Infine, spiegano i motivi per i quali hanno effettuato tali scelte.

Fase 3: Realizzare e provare le metamorfosi

Dopo aver organizzato la lista della spesa e preparato la ricetta rivisitata in francese, gli studenti sono ora al centro dell'azione: come futuri professionisti, realizzano in cucina la loro creazione. Le interazioni si svolgono in francese anche tra i partecipanti e l'insegnante circola tra i gruppi per chiedere spiegazioni, controllando anche l'avanzamento del lavoro e ogni tanto assaggiando le bontà che stanno preparando!

Quando tutti i piatti sono pronti, arriva il momento tanto atteso della degustazione: ogni gruppo presenta il proprio piatto e descrive brevemente il suo concetto di rivisitazione. Per finire, tutti gli studenti provano e valutano i piatti e le modifiche apportate alle ricette tradizionali.

Fase 4: Presentare e valutare le metamorfosi

L'ultima tappa del percorso consiste nel riferire, oralmente o per iscritto, tutto il percorso di rivisitazione effettuato. Dopo una presentazione della ricetta scelta, della sua storia e del concetto di

rivisitazione scelto, gli studenti espongono la loro esperienza in cucina, anche con uno sguardo critico. Riportano le valutazioni di chi ha degustato, il proprio punto di vista sulla realizzazione del piatto e sul risultato finale. Questa ultima tappa permette di dare rilievo a tutto il percorso e di rendere visibili gli apprendimenti realizzati.

La dimensione culturale, così come quella linguistica, è presente ad ogni tappa del progetto: la Tabella 1 (p. 65) presenta una sinossi delle diverse tappe, dei relativi obiettivi linguistici, culturali e professionali e delle risorse didattiche utilizzate (tutte scaricabili dal sito www.babylonia.ch > No 1/2015 > Articolo Pantet).

2. Con chi, come e perché lavorare sul culinario nella lezione di L2?

Di seguito presenteremo brevemente il pubblico per il quale è stato sviluppato questo percorso didattico, l'approccio scelto e come il tema del "culinario" (ma anche l'azione di cucinare) possa rappresentare non solo una fonte di motivazione, ma comporti anche un potenziale effetto "fissante" sulle competenze linguistiche mirate, insegnate e messe in pratica. Infine presenteremo alcune piste per adattare tale percorso a un pubblico non professionale o ad altri contesti.

2.1 Il pubblico

Essendo stato sviluppato nell'ambito del corso di francese della SSAT (Scuola superiore Albergheria e Turismo) di Bellinzona², la scelta del tema "Cuisine revisitée" per un percorso didattico sembra evidente. Per questo pubblico (il terziario professionale), lavorare in modo integrato sulla lingua e sulla materia è – o almeno dovrebbe essere – l'approccio predominante dell'insegnamento delle lingue seconde e terze³ (questo aspetto verrà approfondito nella sezione 2.2). Questa forma di insegnamento, che ha lo scopo di unire il lavoro sulla lingua e sulla materia – senza però essere un insegnamento di tipo CLIL – viene spesso chiamata FOS (*Français sur Objectifs Spécifiques*) e non sempre a ragione: riteniamo infatti che tale progetto possa indubbiamente essere formativo anche per chi impara il francese senza studiare in una Scuola Alberghiera. Il potere motivazionale, grazie alla forte componente emozionale e sensoriale del lavoro su e con il cibo, è stato più volte sottolineato nel presente fascicolo (cfr. i contributi di Gloor, Seedhouse e Saudan). Inoltre, il cibo e la cucina sono diventati le *star* di innumerevoli trasmissioni televisive, blog, riviste, creandosi un posto privilegiato nelle tendenze e nei temi della quotidianità. Si può così immaginare di svolgere un tale percorso anche con una classe di studenti adulti non specializzati (Istituti privati, corsi per aziende, corsi di lingua per migranti...), adattando o riducendo certe parti del percorso (vedi piste di adattamento in 3.).

Tornando però al contesto specifico della SSAT, si è scelto di realizzare questo percorso alla fine del primo anno di formazione, ovvero dopo diverse settimane di formazione in "tecniche di produzione in cucina": queste hanno luogo in una cucina professionale, dove gli studenti imparano le basi del comportamento in cucina, del funzionamento della brigata e delle tecniche di elaborazione (tagliare, cuocere,

Lo slancio creativo di un tale progetto ha il potere di “liberare” certi studenti, anche sul piano linguistico: osano esprimersi, sia dal punto di vista gastronomico che linguistico e trovano nuove strategie per interagire.

impiattare, ...). La fine del primo anno significa anche prima del primo periodo di stage: si vogliono così preparare gli studenti a poter affrontare un’eventuale immersione in una cucina “francofona”, appoggiandosi sulla loro dimestichezza con il “luogo cucina”, con gli strumenti e con le tecniche di lavoro.

In merito al livello linguistico, la classe era composta da 12 studenti con competenze linguistiche estremamente eterogenee, dall’A2 al C1. Ciononostante – e dato che l’obiettivo linguistico minimo per il francese alla fine del primo anno è B1 – gli obiettivi del progetto e i materiali didattici sono stati impostati su quel livello. Con minori adattamenti è però possibile lavorare sui livelli dall’A2 al B2 (cfr. *infra*: punto 3).

2.2 L’approccio didattico

Come accennato sopra, nel contesto di una scuola alberghiera si privilegia un *approccio integrato tra lingue e materie* (qui: FOS), ma anche un approccio generalmente orientato all’utilizzo diretto delle competenze linguistiche acquisite in un contesto simile a quello professionale, ovvero *Task-based learning* e *Didattica per situazioni*⁴. Detto ciò, bisogna sottolineare che l’insegnamento di una L2 con i tre approcci appena citati può ricoprire molteplici realtà che, nella pratica, implicano un ampio ventaglio di relazioni tra il *dire* e il *fare*⁵. Il dire può accompagnare il fare, in una relazione che può andare dalla funzione “metalinguistica” (dicendo qualifico quello che faccio) a quella “organizzativa” (il linguaggio mi permette di organizzare la mia azione e di comunicare questa organizzazione a chi collabora con me); può costituire la parte predominante del fare (mestieri della vendita o dell’accoglienza⁶); può essere anche completamente staccato dal fare (*small talk*, quando si parla di tutto e di niente tra colleghi, rafforzando così le relazioni interpersonali più che professionali). Tutte queste relazioni tra il dire e il fare sono presenti nei mestieri del turismo e l’approccio scelto per l’insegnamento della L2 dovrebbe prenderle in considerazione, favorendo quando possibile il lavoro *in situazione* al lavoro *sulle* situazioni professionali.

Pensiamo che uno dei vantaggi del percorso “Cuisine revisitée” sia proprio quello di permettere il lavoro su tutti questi scenari inerenti la relazione tra lingua e azione. Nel caso specifico di un pubblico di studenti di una scuola professionale, il dover comunicare in francese, in cucina,

durante l’elaborazione del piatto, costituisce una simulazione e una preparazione importante per il futuro professionale.

E’ pur vero che un approccio unicamente basato sulla pratica (“vi butto in cucina e voi ve la dovete cavare in francese”) non può costituire un percorso formativo convincente: è dunque stato necessario preparare queste interazioni con opportuni momenti di lavoro più “tradizionali” sulla grammatica, sul lessico o sull’uso di certi *chunks*, prima del pomeriggio di realizzazione in cucina⁷.

2.3 La cucina come motivazione creativa

Come già sollevato a più riprese nel presente fascicolo, la “cosa culinaria” è una tendenza forte degli ultimi anni, che si è progressivamente imposta anche come “*status symbol*”: spiegare i propri gusti e le proprie abitudini culinarie dice molto su se stessi e contribuisce alla costruzione dell’identità sociale. In particolare, negli ultimi decenni è stata la creatività ad emergere come qualità di primo piano nella gastronomia.

Nel percorso “Cuisine revisitée”, la creatività culinaria è al centro del lavoro. Permette agli studenti di mettere in mostra le proprie idee, le proprie abilità tecniche, ma anche le proprie ispirazioni “artistiche”. Invece di inibire gli studenti, permette loro di entusiasmarsi per un progetto dove sono al centro della creazione e possono progettare anche una parte della loro personalità.

Questo slancio creativo ha inoltre il potere di “liberare” certi studenti, anche sul piano linguistico: osano esprimersi, sia dal punto di vista gastronomico che linguistico; trovano nuove strategie per esprimersi e farsi capire (essendo importante che la loro idea di ricetta venga capita anche dagli altri partecipanti). In alcuni casi, questo parallelismo tra creazione culinaria e potenziamento delle risorse linguistiche durante il percorso didattico è impressionante.

Quando si tratta di passare alla realizzazione in cucina, lo stress e la necessità di una comunicazione veloce ed efficiente possono portare gli studenti a ricorrere alla loro L1 in luogo della lingua-target. Chi al contrario riesce a rispettare l’uso della lingua-target, sottolinea poi l’impressione di aver compiuto una “doppia realizzazione”: quella linguistica e quella culinaria. In quanto futuri professionisti della gastronomia la sensazione di “doppia realizzazione” è particolarmente valida nel contesto della Scuola Alberghiera, ma potrebbe senza dubbio essere benefica anche per un pubblico non professionale.

3. Adattare il percorso “Cuisine revisitée” ad altri pubblici

Come accennato sopra, tale percorso didattico può interessare anche chi non studia nell’ambito della gastronomia. In questo caso consigliamo di ridurre le attività di preparazione e di comprensione del concetto di “Cuisine revisitée” (Fase 1) e di concentrare le attività attorno agli esempi video; si può anche ampliare il lavoro lessicale creando delle schede che permettano un lavoro su un lessico non solo culinario.

Tabella 1: Sinossi del percorso “Cuisine revisitée”

| | Programma e materiali didattici | Obiettivi culturali e professionali | Competenze linguistiche | Lavoro grammaticale⁸ |
|-------------------------------------|---|--|---|---|
| Fase 1 Lezione 1 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Introduction et présentation du projet (<i>Annexe 1</i>) Lecture et compréhension du concept de cuisine revisitée, première idée de revisitation (<i>Annexe 2</i>) | <ul style="list-style-type: none"> Découverte du concept de «cuisine revisitée» Imaginer une première possibilité de revisitation | <ul style="list-style-type: none"> Compréhension de textes descriptifs et d'opinion, en lien avec le culinaire | |
| Fase 1 Lezione 2 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Exemple d'un concept de revisitation en vidéo (<i>Annexe 3</i>) Description de la revisitation par écrit et ressources grammaticales | <ul style="list-style-type: none"> Découvrir un plat traditionnel d'une région francophone Observer et évaluer une revisitation, exprimer son but | <ul style="list-style-type: none"> Compréhension orale Production écrite / synthèse et mise en relief Exprimer son opinion | <ul style="list-style-type: none"> L'expression du but (<i>Annexe 4</i>) L'accord des adjectifs Le passé composé Vocabulaire de l'opinion |
| Fase 1 Lezione 3 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre et expliquer les modifications d'une recette (<i>Annexe 5</i>) Si nécessaire, d'autres exemples de recettes traditionnelles revisitées sont contenues dans l'<i>Annexe 6</i> | <ul style="list-style-type: none"> Découvrir un plat traditionnel d'une région francophone La revisitation «interculturelle» | <ul style="list-style-type: none"> Lexique culinaire Comprendre et relater une critique Exprimer les points forts et faibles Discuter d'un plat | <ul style="list-style-type: none"> L'expression de la quantité et les partitifs (<i>Annexe 4</i>) Conditionnel et phrases hypothétiques |
| Fase 2 Lezione 1 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Constitution des groupes de travail Choix de la recette traditionnelle, recherche sur son origine Lecture d'un exemple de texte de présentation historique des produits (<i>Annexe 8</i>) À la fin de la leçon, les groupes présentent brièvement par oral la recette choisie et expliquent leur choix | <ul style="list-style-type: none"> Découvrir un plat traditionnel d'une région francophone Réfléchir aux traditions culinaires de sa propre région | <ul style="list-style-type: none"> Négocier et prendre des décisions en groupe Relater une discussion Justifier ses choix | <ul style="list-style-type: none"> Selon nécessités, ressources linguistiques pour la préparation du dossier écrit (<i>Annexe 4</i>) |
| Fase 2 Lezione 2 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants élaborent en groupe un concept de revisitation. Ils dressent la liste des courses et écrivent la recette revisitée. À la fin de la leçon, les groupes présentent brièvement par oral l'avancement de leur projet et expliquent leurs choix | <ul style="list-style-type: none"> Identifier les points faibles d'une recette et proposer une revisitation Faire preuve de créativité Organisation | <ul style="list-style-type: none"> Négocier et prendre des décisions en groupe Relater une discussion Justifier ses choix | |
| Fase 3 Mezza giornata | <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants réalisent en cuisine leur plat revisité Ils communiquent autant que possible en français Ils documentent leur réalisation grâce à des photos Ils dégustent les plats et les commentent | <ul style="list-style-type: none"> Réalisation complète d'un plat dans une cuisine professionnelle Travailler en L2 | <ul style="list-style-type: none"> Utiliser la langue en contexte (fonctions métalinguistique, communicative et structurante) | <ul style="list-style-type: none"> Le français en cuisine (<i>Annexe 9</i>) |
| Fase 4 Lezione 1 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants préparent leur dossier ou leur présentation orale avec l'aide de l'enseignante | | <ul style="list-style-type: none"> Production écrite ou orale niveau B1 (ou plus) | <ul style="list-style-type: none"> Si nécessaire: <i>Annexe 4</i> |
| Fase 4 Lezione 2 (2 ore) | <ul style="list-style-type: none"> Les étudiants rendent leur dossier ou présentent leur projet à l'oral | <ul style="list-style-type: none"> S'exprimer en public Présenter un menu | <ul style="list-style-type: none"> Discussion et mise en relief des plats et du projet | |

Il percorso didattico effettuato è stato più volte l'occasione di (ri)scoprire e di discutere delle culture gastronomiche della lingua-target, ma anche della propria cultura gastronomica.

Nel caso di una classe con studenti di origini culturali e linguistiche diverse, una dimensione inter-/cross-culturale è anch'essa facilmente integrabile nel progetto – dato che questa dimensione è spesso presente nelle ricette rivisitate (cfr. Annexe 5). Si può per esempio ampliare la presentazione di ricette rivisitate secondo il concetto di cucina *Fusion*⁹ e proporre per la parte pratica la realizzazione di un piatto tradizionale del luogo di origine di uno studente con l'aggiunta di ingredienti o di metodi di cottura/elaborazione della tradizione culinaria di un altro studente. In un gruppo multiculturale si potrà anche proporre una riflessione su certi aspetti più strettamente legati alla cultura del mangiare, seguendo le piste proposte nell'articolo di Bordessoule-Gilléron & Pairet e nell'inserto didattico di questo numero.

3.1 Adattare il percorso ad altri livelli linguistici

La maggior parte del materiale didattico elaborato e presentato per questo percorso si situa attorno al livello B1 professionale e permette di lavorare sulle 4 competenze maggiori (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, interazione situata). Il progetto può anche servire al ri-passaggio di certe competenze di livello A2 (capire un menu, fare la spesa), anche per gli studenti che non studiano il FOS ma il FLE.

Per chi studia il francese senza specializzazione professionale nel settore della ristorazione, trattare di certi concetti culinari e di tendenze gastronomiche si allontana dall’“argomento familiare e inerente alla sfera dei [propri] interessi” (descrittore B1) per diventare un argomento “di specializzazione” (descrittore B2). Anche certi punti grammaticali proposti nell’Annexe 4 (espressione della causa e dello scopo) sono utilizzabili per un discorso argomentativo, tipico del livello B2.

Per proporre un lavoro (almeno parzialmente) orientato verso le competenze del livello B2, proponiamo di:

- concentrare le attività della Fase 1 sull’espressione delle modifiche, dei “punti deboli” delle ricette tradizionali e sui vantaggi/miglioramenti delle versioni rivisitate (“esporre un punto di vista su un problema attuale, indicando i vantaggi e gli inconvenienti delle diverse possibilità”, descrittore B2);
- prestare attenzione alla realizzazione della Fase 2 in lingua-target unicamente (scorrevolezza e spontaneità, descrittore B2), eventualmente con una valutazione orale *in situ*;
- dare più peso al dossier scritto e alla presentazione orale, che permettono lo sviluppo di

diversi tipi di discorsi coerenti con il livello B2 (descrizione storica, giustificazione delle scelte, discorso critico, rapportare opinioni altrui, ecc.).

4. Effetti sulle competenze linguistiche, culturali e professionali

Non è stato possibile, nel contesto di questo progetto, realizzare uno studio dettagliato dei progressi linguistici realizzati dagli studenti. Nonostante ciò, l’insegnante e gli studenti stessi hanno espresso delle osservazioni e (auto-)valutazioni positive sull’impatto di tale percorso sulle competenze linguistiche, sulle conoscenze culturali e sul “savoir-faire” professionale. Il progetto è globalmente stato molto apprezzato dagli studenti, che hanno più volte sottolineato:

- l’interesse per la “cuisine revisitée”, meno conosciuta al pubblico italofono ma molto feconda per future realizzazioni personali o professionali – certi studenti hanno deciso di proporre un completo set di ricette rivisitate invece di una sola ricetta richiesta dalla docente!
- il valore del pomeriggio in cucina (e della preparazione linguistica) come simulazione in vista del loro stage in lingua francese;
- l’interesse per le tradizioni culinarie delle diverse regioni francofone e il loro legame con il *terroir* – gli studenti hanno chiesto all’insegnante di approfondire questo tema con altri esempi, mentre certi hanno addirittura scelto il tema della gastronomia rivisitata (anche con la cucina *fusion*) per il loro lavoro di diploma.

In merito al livello linguistico, l’insegnante ha notato che certi studenti hanno potuto, grazie alla componente creativa del percorso, “liberarsi” da talune inibizioni linguistiche per compiere le diverse tappe del progetto, in particolare nelle fasi 3 (lavoro in gruppo, elaborazione del concetto di rivisitazione della ricetta tradizionale) e 4 (realizzazione in cucina in lingua-target). Certi aspetti linguistici sono stati ripassati e “fissati” (descrizione delle ricette, lessico culinario, punti di grammatica dell’Annexe 4), mentre altri sono stati scoperti ed allenati (lessico del gusto, commenti critici sulle ricette realizzate, messa in rilievo di un percorso, ecc.).

In merito al livello culturale, il percorso didattico effettuato è stato più volte l’occasione di (ri)scoprire e di discutere delle culture gastronomiche della lingua-target, ma anche della propria cultura gastronomica. Il compito centrale essendo quello di “riappropriarsi” di una ricetta e di una tradizione, proponendo una metamorfosi culinaria, gli studenti si sono anche sentiti liberi di reinterpretare la tradizione secondo i loro gusti: l’impegno personale si è rafforzato anche grazie a questa componente creativa.

Sul piano professionale, non spetta all’insegnante di L2 giudicare eventuali progressi... Diciamo semplicemente che, al momento della degustazione, qualche commento positivo è stato fatto anche dal docente di cucina!

5. Conclusione... sotto forma di possibili sviluppi

Nell'ultima tappa del percorso didattico, che purtroppo non è stata realizzata per mancanza di tempo, si intendeva sintetizzare e adattare i dossier scritti per la pubblicazione di un libro di ricette. Pensiamo che tale "prodotto" concreto comporti, oltre ad un bell'esercizio di scrittura, anche un'importante gratificazione per il (grande) lavoro svolto dagli studenti durante questo percorso.

Il concetto di rivisitazione come centro del percorso didattico si adatta particolarmente bene alla cucina e più volte abbiamo sottolineato il potere motivazionale di quest'ultima. Tuttavia, chi non si sente particolarmente a suo agio con la cucina potrà scegliere di creare un progetto che abbini, secondo uno schema simile a quanto proposto sopra, l'apprendimento di una L2 con altri tipi di rivisitazione: rivisitazione di un quadro, di un'opera letteraria, di un pezzo musicale... La rivisitazione può diventare un *metodo* di lavoro culturale e linguistico tanto più potente quanto più mobilita conoscenze culturali (tradizione, contesto, ...) e competenze varie (osservazione, imitazione, creazione) facilmente trasferibili al lavoro sulla lingua.

Note

¹ Vedi per esempio le proposte di rivisitazione di Cyril Lignac nelle trasmissioni televisive di M6 (*Masterchef, Le meilleur pâtissier*, ecc.).

² La Scuola Superiore Alberghiera e Turismo (SSAT) di Bellinzona forma professionisti specializzati nei mestieri del Turismo: gli studenti della sezione Alberghiera sono formati per posti dirigenziali nelle strutture di ricevimento o di ristorazione.

³ Gli studenti seguono 120 ore-lezione di inglese per raggiungere i livelli B2 o C1 ed altre 120 ore-lezione di una lingua nazionale a scelta tra il francese e il tedesco, per arrivare agli stessi livelli. Le lezioni sono ripartite su 2 anni di formazione - il primo e il terzo - mentre il secondo anno è interamente composto da stages professionali. Questi ultimi possono essere realizzati nella lingua target

(per es. 4 mesi di stage in un ristorante o un albergo della Svizzera romanda o... di tutto il mondo francofono!) e costituiscono un'immersione quasi necessaria per l'ottenimento del livello B2 professionale.

⁴ Vedi per esempio Ghisla *et al.* (2013).

⁵ Per un approfondimento di queste relazioni tra il dire e il fare e il loro impatto sulle scelte didattiche nell'ambito del FOS, cfr. Richer (2008).

⁶ Le competenze linguistiche necessarie per questi aspetti del lavoro di albergatore sono anche insegnate in un approccio di "Didattica per situazione" e sono state presentate nell'inserto didattico di *Babylonia* numero 2/2013.

⁷ Nei materiali didattici di questo progetto presentiamo solo un "assaggio" del lavoro effettuato per la preparazione alla comunicazione in cucina. Per un lavoro più approfondito abbiamo usato, tra le altre cose, i materiali del metodo "hôtellerie-restauration.com".

⁸ Certi punti grammaticali sono presentati, con esercizi, nell'Annexe 4. Per gli altri argomenti, l'insegnante ricorrerà ai propri libri di testo, purché l'argomento non sia già stato trattato.

⁹ Per una breve introduzione al concetto di cucina *Fusion* e qualche esempio di ricetta (utilizzabili anche come materiale da didattizzare), cfr.: <http://today.wecook.fr/cuisine-fusion/>.

Bibliografia

Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2013). Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 2/2013, 48-56.

Penfornis, J.-L., Dubois, C., Semichon, L. & Corbeau, S. (2013). *Hôtellerie-restauration.com. Méthode de français professionnel*, 2ème édition. Paris: CLE International.

Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée? *Synergies Chine* n° 3, 15-30.

Jeanne Pantet

Dopo una laurea in Linguistica all'Université de Lausanne, dal 2007 al 2011 partecipa a diversi progetti di ricerca nell'ambito del plurilinguismo. Dal 2011 è docente di Francese L2 alla SSAT di Bellinzona, e dal 2013 membro della redazione di *Babylonia*.



Hakka Three Treasures. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

The LanCook Project: When technology supports language... and cooking skills!

An interview with Paul Seedhouse

Le projet *LanCook*, «*Learning languages, cultures and cuisines in digital interactive kitchens*», a été mené par Paul Seedhouse et Patrick Olivier de l'Université de Newcastle entre 2011 et 2014. Ce projet, financé par la Commission européenne, a permis de développer une cuisine digitale interactive pour l'enseignement de 7 langues secondes européennes (anglais, allemand, espagnol, catalan, italien et finnois). Le défi a été d'une part technique, avec la réalisation de la cuisine digitale mobile, qui fonctionne notamment grâce à des senseurs et des accessoires permettant aux apprenants d'«interagir» avec le matériel de cuisine via une interface didactique sur tablette – le projet a d'ailleurs été nominé aux «E-learning Awards 2013». D'autre part, il s'est également agi de développer un support digital qui puisse servir les principes de l'apprentissage par tâches (*Task-Based Learning*): par une tâche linguistique et manuelle précise, soit la réalisation d'une recette de cuisine, l'interaction et l'apprentissage sont situés et «*embodied*», mais guidés par une interface didactique digitale qui peut différer notablement des interactions enseignants-apprenants. La question de la relation entre apprentissage des langues, cultures et cuisine est également au coeur d'un tel projet, puisqu'il réunit 5 universités européennes (Newcastle University, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Helsingin yliopisto, Universität Paderborn et Universitat Autònoma de Barcelona) qui ont chacune eu la liberté de proposer les recettes les plus «représentatives» culturellement parlant. La création d'un recueil européen de matériel didactique pour l'enseignement des langues secondes basé sur la cuisine ainsi que d'un guide culturel pour toutes les recettes présentées – et dont les activités sont en lien avec les objectifs des différents niveaux du CEFR – est d'ailleurs un des résultats les plus significatifs du projet.

Après une présentation de la cuisine digitale et de son fonctionnement, l'interview de Paul Seedhouse approfondira les origines, les motivations et le futur du projet *LanCook*, et se focalisera également sur les rapports entre cuisine, technologie et apprentissage des langues. Pour clore cette contribution, des témoignages d'apprenants-utilisateurs de la cuisine digitale seront présentés.

Pour toute information sur le projet *LanCook* ou pour prendre contact avec ses concepteurs en vue d'essayer la cuisine digitale, vous pouvez visiter son site, extrêmement complet!

<http://europeandigitalkitchen.com/>

How does the European Digital Kitchen work?

Constructing the European Digital Kitchen involved drawing on an existing technologically-enhanced kitchen (the Ambient Kitchen) which was originally developed at Newcastle University to support older people and those with dementia in their everyday kitchen activities. The term “ambient” refers to the nature of the technology used in the kitchen, which is absorbed or hidden in that environment and, similarly to a car satellite navigation system, is designed to guide and support the user in an everyday setting.

In the European Digital Kitchen, this technology was developed so that the kitchen speaks to the learners in a range of languages, providing step-by-step cooking instructions in relation to learners' completion of the cooking steps. It can also detect what the learners are (or are not) doing and this information is used by the kitchen programme to provide feedback, such as a reminder that help is available, or to provide more details about a certain cooking action as a “tip”. Embedded or hidden digital sensors were developed and inserted in or attached to all the equipment (for example, a peeler, a mixing bowl, a whisk or even the oven door) and ingredients (for example, a bag of flour, sugar or a tub of butter) as in Figure 1.

Figure 1: Digital sensors attached to cooking equipment



The sensors use a technology similar to the Nintendo Wii™. Learners are also able to communicate with the kitchen, using an interactive screen or Graphical User-Interface (GUI), where they can request audio and visual help along the way and the ability to move back and forward between the cooking instructions if needed, as in Figure 2.

Figure 2: Communication with the kitchen via the Graphical User Interface



To sense and recognize activities relevant to the cooking process, we instrumented the objects used for cooking with small, inexpensive acceleration sensors (see Figure 3).

Figure 3: Acceleration sensors detect movement



These wireless sensors are integrated into the handles of cooking utensils, incorporated into containers that hold ingredients, and directly attached to kitchen appliances (e.g., oven door, weighing scales). When a sensor detects movement it starts transmitting the raw acceleration data to a nearby receiver, which is connected to a host computer. To recognize activities from the accelerometer data, we employ a technique that reports motion if certain thresholds in the signal's energy and the magnitude of its power spectrum are exceeded. Motion events are generated if kitchen objects, e.g., food containers or the oven door, are moved.

We have produced a “portable digital kitchen” for the project, made up of tablet PC with touch screen and a set of utensils with embedded sensors and additional sensors for other kitchen

equipment. This portable digital kitchen can function in any existing kitchen setup, ideally where there is access to kitchen equipment such as a counter, sink and an oven etc.

Figure 4: The portable digital Kitchen with a selection of the utensils



Following standard practice in Task-Based Language Teaching (TBLT), kitchen users work in pairs; we normally paired users with skills in a European language together with users with skills in cookery so that they were able to exchange skills.

The interview with Paul Seedhouse

Babylonia: While researching for the present issue of Babylonia, we came across the project “*LanCook: Promoting European language learning, mobility and collaboration through cooking and technology*” and were surprised by the chosen approach: since cooking is a highly social, embodied and almost intimate activity, most didactic approaches to language learning involving food/cooking choose to topicalize a cultural or personal point of view and combine language training with the acquisition of cultural knowledge. In contrast, *LanCook* chose technology to support language learning. How and why did you choose this approach?

Paul Seedhouse: My colleague in Computing Science, Patrick Olivier, had built an Ambient Kitchen¹ which is designed to speak to people with dementia and talk them through cooking a meal, thus enabling them to stay in their own homes and look after themselves. The Ambient Kitchen was designed to provide situated support in the form of written or audio prompting during a kitchen-based activity such as making a cup of tea. It does this by detecting actions and linking these to the possible intentions of the user. When I saw this, I thought this would be perfect for language learning and so we worked together on first the French Digital Kitchen project² and then the European project.

Babylonia: We can assume that cooking as the main support-task for language learning was not a random choice. Why did you choose cooking as the base of your digital language learning project?

Paul Seedhouse: Because I love food! As Ayeomoni (2011) writes, “the relationship among language, food and culture in a society is an inextricable one.” The pedagogical design of the kitchen means that

learners learn European languages whilst performing a meaningful real-world task and experience the cultural aspect of learning to cook a European dish.

Babylonia: The Digital Kitchen is available in 7 European languages and learners can cook one or more typical recipes given in the target language. This project, involving 5 Universities throughout Europe, has probably had to deal with cultural issues. How did you integrate cultural aspects into your project? How did you choose the recipes? Were they chosen for the opportunities they offer to work on specific linguistic and/or cultural aspects?

Paul Seedhouse: Each partner had the freedom to decide which recipes to choose and how they would relate to culture. Our Italian partners produced a great video about the regional nature of Italian cuisine, which you can find on the Italian website. In England we chose an Indian curry recipe as the basis for a discussion on the multicultural nature of English society. We created a culture guide and downloadable recipes with culture notes³. Each recipe is suitable for use by language teachers or learners in any kitchen, not just a digital one, so this should be a useful resource for your readers.

The pedagogical design of the kitchen means that learners learn European languages whilst performing a meaningful real-world task and experience the cultural aspect of learning to cook a European dish.

Babylonia: As regards language learning processes, the approach chosen for the *LanCook* project is Task-Based-Learning (TBL), with the development of materials that are “designed to promote a genuinely situated language learning experience of a real-world activity”. Since the main interactive “participant” or “feedback provider” is the Digital Programme, one could be surprised by the choice of the words “situated learning” and “real-world activity”. How is this kind of interaction different than teacher-learner interaction? How can you evaluate the efficiency of the linguistic and task-oriented feedback?

Paul Seedhouse: The participants work in pairs, so much of the interaction is between participants as they work out together how to navigate the task, which is what is intended in TBLT. By “situated learning” we mean in a kitchen rather than in a classroom and by “real-world activity” we mean that participants are actually cooking and they really eat what they produce, as they do at home in their own kitchen.

It's rather similar to sat-nav on your car. The system gives you instructions and feedback, but you actually concentrate on the task at hand with your partner, equipment and ingredients – if you don't, you will crash!

We evaluated the efficiency of vocabulary learning using pre-test and post-tests and by post-interviews with learners. To see what actually happens, watch *Lancook TV*⁴.

Babylonia: Is the project specifically aimed at cooking or hotel schools or is it open to non-vocational training? How can schools acquire the programme?

Paul Seedhouse: We have trialled the materials with 250 people of all kinds and all ages in 5 countries. The vast majority have been foreign language learners, not catering students. If we receive further EU funding, we intend to produce free downloadable smart-phone and tablet apps, so anyone will be able to use the materials in a couple of years time.

Babylonia: How does the *LanCook* experience, for a language learner, differ from traditional learning? What does it add to the classroom programme?

Paul Seedhouse: As I have visited the 5 centres and cooked the recipes in 7 languages myself, I can say it is totally different from classroom learning. You are immersed in an environment and a task (as with sat-nav on your car) and you are trying to cook a dish using multiple resources: the system gives you instructions and you work out with your partner what to do by using each other as a resource; by getting help from the system in terms of photos and videos; by looking at the ingredients and implements. One time in Germany I was so immersed in the



Family Style. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

task that I didn't notice a sensor was touching the hotplate and starting to burn! Another difference with the classroom is that you get to eat the result of your learning!

Babylonia: What are the future developments for the *LanCook* Programme? How will it develop in the field of cooking? Or can it/will it apply the same processes to other "everyday activities" to support language learning in other fields?

Paul Seedhouse: We have applied for EU funding for a project called *Lingua-cuisine*. We will create for the new project free downloadable smartphone and tablet apps (android and Apple). These will enable users to be guided through cooking a range of recipes in 6 different European languages. The phone or tablet will speak to the users in the foreign language and offer multimedia help to users in terms of photos and videos. Users will be able to access different levels of help to support their language learning depending on their levels of competence. As no sensors are involved, users will let the phone or tablet know when they are ready to move to the next step. The main aim is to create a sustainable model for the production and use of multimedia materials for learning languages, cuisines and cultures based on user-generated content in support of a community of practice in those areas. We will take 30 digitally marginalized project participants with little or no digital experience. We firstly provide them with digital and transferable skills. We will co-design the app and authoring tool with them, thus ensuring that the apps will be usable by most social groups in the EU. Then we enable them to use the authoring tool to author a multimedia social recipe for language learning. "Authoring" here means a) writing an existing cooking recipe onto the system in short, simple stages using the authoring tool, b) creating audio files for spoken instructions, and c) creating photos and videos together with subtitles as help facilities.

The "authoring tool" is a software system that allows both technical and non-technical people to programme content for use in the app. We will disseminate the social recipes through the development of online communities of practice in 6 EU languages which bring people together in sharing and cooking the recipes. Dissemination activities will ensure that people across the EU will share and author social recipes themselves.

Notes

¹ See: <http://www.ncl.ac.uk/ihs/research/project/2756>

² See: <http://digitalinstitute.ncl.ac.uk/i-lablearnkitchen/>

³ http://europeandigitalkitchen.com/?page_id=2940

⁴ http://europeandigitalkitchen.com/?page_id=2233

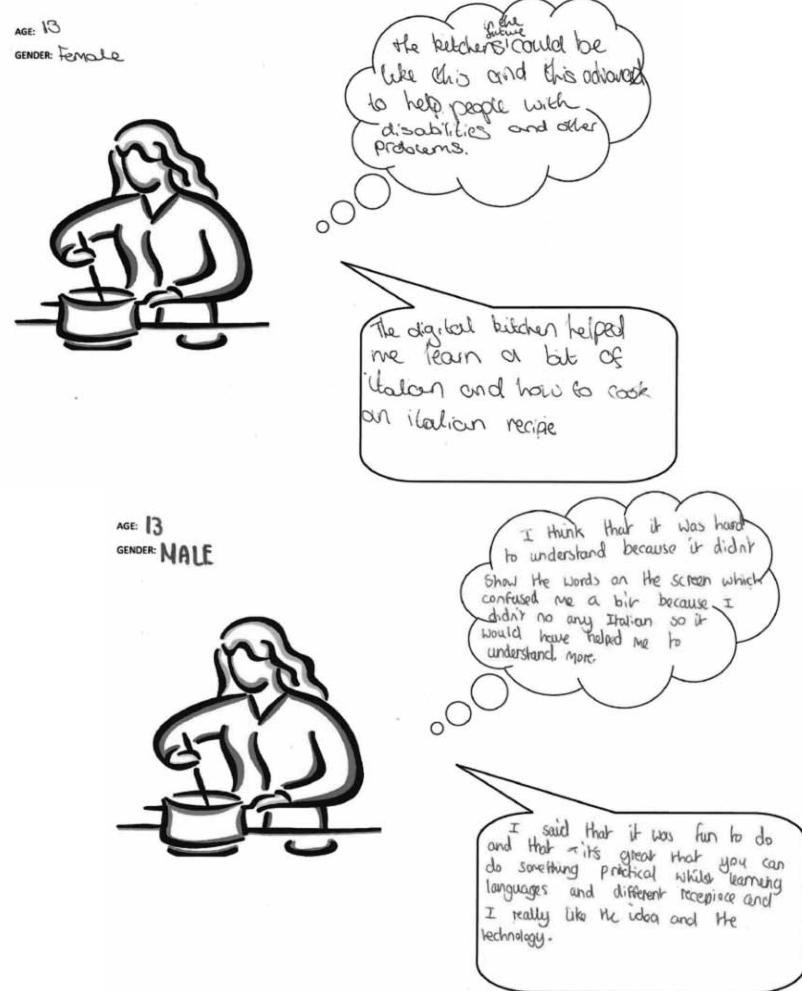
Reference

Ayeomoni, M. O. (2011). Language, Food and Culture: Implications for Language Development and Expansion in Nigeria. *International Journal of Educational Research and Technology*, Volume 2, Issue 2, 50-55.

Paul Seedhouse

Paul Seedhouse is Professor of Educational and Applied Linguistics at Newcastle University, UK. His research areas are spoken interaction and digital technology.

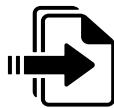
Young *LanCook* users' feedback



Kulinarische Kultur & (Fremd)Sprachenerwerb: ein *Perpetuum mobile*?

Martin Schönbächler | Hotel & Gastro formation Schweiz, Weggis

Nel presente contributo, l'autore parte dalla considerazione che l'insegnamento delle lingue straniere nella formazione del settore gastronomico non fa parte dei piani formativi e questo benché questi ultimi vengano concepiti in funzione delle esigenze del campo professionale. Che forse allora sia per implicito una sorta di *perpetuum mobile* che permetta alle competenze linguistico-culturali necessarie al settore di rigenerarsi automaticamente grazie alla pratica quotidiana? La risposta è inequivocabile. Sarebbe illusorio affidarsi ad un tale automatismo. L'apprendimento delle lingue, ma anche l'acquisizione di un'apertura culturale richiede che la formazione assuma un ruolo attivo. Ecco perché, alfine di supplire alle carenze del piano di formazione, si è passati ad introdurre l'insegnamento bilingue delle materie professionali per i cuochi e a fare esperienze "integrate" per gli impiegati di gastronomia. Questi approcci sembrano dare risultati apprezzabili, tuttavia sono indispensabili ulteriori sforzi per trovare convergenze didattiche tra cultura, lingua e pratiche culinarie.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > [Scheda 15](#)

In der Berufsbildung sind Arbeitsplatzanforderungen für das Festlegen von Inhalten und Kompetenzen bestimmend. Der Markt und die Branche „sagen“, was zum Einlösen der verlangten Dienstleistungen in der Hotellerie und Gastronomie nötig ist, wobei die Handlungs- und Performanz-Qualität eine wichtige Rolle spielen. Dies hat, und nicht nur an der Réception im Frontoffice, viel mit Multikulturalität zu tun, d.h. einerseits mit Haltungen, Werte und Normen, etwa im Gästekontakt, andererseits mit historisch-kulturellen Hintergründen, etwa in der Kulinarik.

Wie sind solche Situationen zu bewältigen? Es geht ja nicht nur darum, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, sondern eben auch die Kulturen, die sich am Telefon oder im Face-to-Face-Kontakt entfalten, aufzunehmen und mit der eigenen zu verbinden bzw. in Bezug zu setzen, um adäquat handeln zu können. Dieses *business as usual* ist so gewöhnlich wie ungewöhnlich zugleich und fordert die Curricula-Entwicklung in der beruflichen Grundbildung enorm heraus.

Wie soll an 38 Schultagen pro Schuljahr Sprache & Kultur gefördert werden, wenn alle Fächer unterrichtet werden müssen? Im Standardkonzept entfallen täglich in der Regel 5 Lektionen auf die Berufskunde, 3 Lektionen auf den Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) und eine Lektion auf den Sport. Im ABU ist kein Fremdsprachenunterricht enthalten, denn die 3 erwähnten Lektionen sind für die Lernbereiche „Sprache & Kommunikation“ (gemeint ist die lokale Landessprache) und „Gesellschaft“ reserviert. Fremdsprachen werden somit in der Regel in Freikursen erworben – dann also nach 9 Lektionen Unterricht, was arbeitsgesetzlich gerade noch so möglich ist, oder dann in der Freizeit. An Berufsfachschulen werden Sprachkurse gerne an Samstagen durchgeführt – an einem im Gastgewerbe ungünstigen Tag. Wieviel sprachliche Kommunikationskompetenz in der 10. Lektion am Abend von den Lernenden noch erworben wird, steht auf einem anderen Blatt geschrieben. Einzelne Kantone haben zusammen mit ihren Berufsfachschulen reagiert und setzen auf das Konzept des bilingualen Unterrichts. Daneben ist eine Erweiterung der Sprachkompetenzen mit der Vorbereitung auf die Berufsmatura möglich.

Lässt man Sprache & Kultur in der beruflichen Grundbildung einfach weg, legt dies möglicherweise den Schluss nahe, dass gemessen an den Arbeitsplatzanforderungen Sprachlernen in den beruflichen Handlungssituationen (im Gästekontakt oder im Mitarbeiterkontakt) automatisch stattfinden würde: Wir hätten es demnach mit einer Art *Perpetuum mobile* zu tun. Man weiß nicht so recht wie, aber die Sprach- und Kulturkompetenz sollte sich einfach einstellen. Der Praxis sei Dank! Die Küche ist schliesslich gespickt mit kulinarischer Kultur. Gerichte haben nicht per Zufall französische Namen. Fachbegriffe sind nicht zufällig in einer Fremdsprache festgehalten. Da-

hinter verbirgt sich jene vielfältige Kultur (und auch Geschichte), die über die *Hand*, während der Vor- und Zubereitung, erfahrbar, quasi direkt ertappt (rein haptisch betrachtet) und im Fachjargon artikuliert wird. Letztlich wird Kultur über den Gaumen in einen individuellen Erlebniskosmos geführt. Sind sich die handelnden Subjekte, das heisst die Berufsbildner/innen, ÜK-Instruktor/innen und die Lernenden dessen bewusst? Das Porträt von Petra (siehe Kasten auf Seite 75) liefert uns einen ersten Hinweis dafür, was selbst bei aufgeweckten und motivierten Lernenden kaum wahrgenommen wird: Der integrierte Sprach- und Kulturerwerb in der beruflichen Praxis geht nicht einfach von selbst, das *Perpetuum mobile* erweist sich als Fiktion. Lernen muss also auch gezielt angegangen werden, und zwar ausgehend von den an sich sehr guten Voraussetzungen, die am Arbeitsplatz Kultur und Sprache in der Kulinarik miteinander verbinden und meist ein ausgezeichnetes Übungsfeld bieten.

Daher hat Hotel & Gastro formation Schweiz Sprachkonzepte im Praxisfeld eingeführt. Das Modell sieht einen integralen Sprach- & Kulturerwerb vor, der an den drei nachstehenden, ausgewählten Beispielen in unterschiedlicher Weise sichtbar wird:

1. Mit der Berufsreform „*Kochin/Koch 2010*“ (EFZ) konnte ein Konzept eingeführt werden, das theoretischer und praktischer Sprach- & Kulturerwerb in Englisch (Deutsche Schweiz) und Deutsch (Romandie, ausser Genf, und Tessin) verbindet. Der Sprachunterricht wird in der Berufsfachschule ab dem dritten Semester in die Berufskunde integriert. Auf der Basis eines praxisnahen Lehrmittels (vgl. *Babylonia 2/2013*) werden erste Fachbegriffe eingeführt und mit berufskundlichen Bildungsinhalten verknüpft. Erste Erfahrungen zeigen, dass damit ein grosses Lernpotenzial ausgeschöpft werden kann. Die Kantone hielten sich bei ihrem Fremdsprachen-Entscheid an den politischen Leitplanken fest. Daher haben sie die Mobilität des Berufsnachwuchses (gegenüber der Kulinarik und dem Französisch als Fachsprache) bevorzugt. Französisch fiel bereits der Berufs-Revision anno 1974 zum Opfer, dies mit der Begründung, dass zu jener Zeit kaum noch französische Menükarten aufgelegt wurden.

2. In der *beruflichen Grundbildung Restaurationsfachfrau EFZ/Restaurationsfachmann EFZ* ist Fremdsprache ebenfalls integriert.

„Angesichts der Vielsprachigkeit in der Schweiz und der internationalen Gästestruktur ist die Kommunikation in einer Fremdsprache für Restaurationsfachleute eine wichtige Grundlage der täglichen Arbeit. Fremdsprachenkenntnisse tragen zur beruflichen und persönlichen Entwicklung bei. Als Fremdsprache gilt eine zweite Landessprache oder Englisch.“
(Auszug aus dem aktuellen Rahmenlehrplan des Berufs Restaurationsfachfrau EFZ/Restaurationsfachmann EFZ).

Die Vollzugsverantwortung für den Fremdsprachenunterricht liegt bei der Berufsfachschule. Insgesamt sind 120 Lektionen vorgesehen. Es werden zwei Stufen angepeilt:

- a. Restaurationsfachleute sind fähig, einfache Texte in einer Fremdsprache zu verstehen und zu verfassen.
- b. Restaurationsfachleute sind in der Lage, sich in einfachen Kommunikationssituationen in einer Fremdsprache zu verstündigen und sich klar und verständlich auszudrücken.

3. Seit dem 1. Januar 2013 gibt es in der Schweiz den *Beruf Systemgastronomiefachfrau EFZ/Systemgastronomiefachmann EFZ*. Das erste Qualifikationsverfahren auf nationaler Ebene findet 2016 statt. Bei diesem neuen und jüngsten Beruf im Feld der gastgewerblichen Grundbildungen wurde ein eigener Handlungskompetenzbereich Fremdsprache geschaffen. Seit rund zwei Jahren wird in diesem Beruf (im Gefäss der Berufskunde) in allen Sprachregionen Englisch „gebüffelt“. Die ersten Erfahrungen zeigen beträchtliche Niveauunterschiede, was mit Einstufungstests zu Beginn der Ausbildung belegt werden kann. Obwohl der Englischunterricht mit Bildungs-inhalten aus der Systemgastronomie verknüpft ist, wird er im Un-



Old Pickling Crock. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Lernen muss gezielt angegangen werden, und zwar ausgehend von den sehr guten Voraussetzungen, die am Arbeitsplatz Kultur und Sprache in der Kulinarik miteinander verbinden und meist ein ausgezeichnetes Übungsfeld bieten.

terschied zu den Köchen von professionellen Sprachlehrpersonen erteilt. Eine Gesamtevaluation dieses teilintegrierten Ansatzes von Fremdsprachenunterricht ist erst nach Abschluss des ersten Qualifikationsverfahrens (2016) möglich. Man darf gespannt sein. Trotzdem sei an dieser Stelle versucht, erste Schlüsse aus dem bis jetzt Dargelegten zu ziehen – dies geschieht unter einer würdigenden und abwägenden Perspektive.

Integrale Sprachkonzepte und Optimierungsvorschläge

Integraler Sprachunterricht findet zwischen den Polen des *allgemeinen Spracherwerbs* statt, wobei das sprachliche Rüstzeug wie Grammatik, Vokabeln etc. aufgebaut wird, und der *Berufskunde* statt, welche das Praxisfeld und die Bildungsinhalte liefert. Dies ist in der aktuellen Praxis Usus. Dabei stellt sich die Frage, wer den Fremdsprachenunterricht erteilt. Konkret: wer eignet sich besser, berufsintegrierten Sprachunterricht zu erteilen? Eine berufskundliche Fachlehrperson (mit geringen Fremdsprachkenntnissen) oder eine Sprachlehrperson (ohne Branchenerfahrung und entsprechenden Kenntnissen)? Abgesehen davon, dass im Idealfall und als grosse Ausnahme *eine Berufsfachschullehrperson* beide Anforderungen zu erfüllen vermag, sind in jedem Fall Abstriche vorzunehmen. Dabei werfen wir ein, dass vorerst (vor der Beantwortung dieser Frage) zwischen den Zielen des Sprachunterrichts unterschieden werden muss. Liegt der Fokus des Spracherwerbs auch in kulturellen und kulinarischen Aspekten, dann ist der Ansatz, eine berufskundliche Fachlehrperson mit Instrumenten (wie beispielsweise mit Hilfe von vorgegebenem spezifischem Lehrmaterial, das Spracherwerb und kulturelle Kompetenz vermittelt) auszustatten, durchaus geeignet, Sprache & Kultur zu vermitteln. Am Ende zählen die

Performanz im Unterricht und die Motivation der Lernenden.

Noch wenig verankert ist der Einbezug der Bildung in beruflicher Praxis sowie auf konzeptueller Ebene das Festlegen von Sprache & Kultur in den Prozessschritten der berufsspezifischen Verrichtung (gemeint ist die Abfolge der beruflichen Kerntätigkeiten). Diesem Aspekt wird Hotel & Gastro *formation* Schweiz künftig vermehrt Aufmerksamkeit schenken, indem Fachbegriffe in Originalsprache und (geschichtliche) Hintergrundinformationen den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zugänglich gemacht werden. Es besteht die Idee, für die Bildung in beruflicher Praxis ein Instrument zu kreieren, das in der Praxis (strukturiert nach Prozessschritten) Hintergrundinformationen liefert. Letztere werden demnach strukturiert in Angebotsplanung, Bestellung, Warenannahme/Lagerung, Vorbereitung, Zubereitung etc. Bei jedem dieser in der Praxis durch die Hand auszuführenden Prozessschritte taucht Kulinarik, Sprache und vor allem Kultur auf. Diese kognitiv zu binden und zu einem Erlebnis (aus Sicht der Lernenden *und* Berufsbildner/innen) zu machen, stellt die konzeptuelle Stossrichtung dar (vgl. hierzu den Beitrag von Wildhaber & Ghisla auf Seite 78). Gelingt es, die Bildung in beruflicher Praxis und insbesondere die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sowie die üK-Instruktorinnen und -Instruktoren noch besser bei der Vermittlung und Erfahrung von Kulinarik und Sprachkultur über den prozessualen Herstellungsprozess von gastgewerblichen Produkten (Speisezubereitung) oder gastgewerblichen Dienstleistun-

gen miteinzubeziehen, stehen die Chancen gut, Kultur über Sprache zu fördern, und somit Fremdsprache auch als kulturelles Werkzeug zu nutzen.

Martin Schönbächler

ist stellvertretender Direktor & Rektor von Hotel & Gastro *formation* Schweiz mit Sitz in Weggis/LU und Lonay/VD. Hotel & Gastro *formation* ist eine der grössten landesweit tätigen Organisationen der Arbeitswelt OdA. Die jüngsten Reformprojekte sind „Köchin/Koch 2010“, die Berufsentwicklung in der Systemgastronomie sowie das Projekt „Big-Picture 2“ mit Fokus 2020. Als Rektor verantwortet er die nationalen Angebote von Hotel & Gastro *formation* in den Bereichen Basisqualifikation, berufliche Grundbildung, Höhere Berufsbildung und führt eine Interkantonale Berufsfachschule mit fünf Standorten in zwei Sprachregionen.

Wer legt die Fremdsprache fest?

In allen Grundbildungen im Gastgewerbe mit eidg. Fähigkeitszeugnis (EFZ) ist eine Fremdsprache vorgesehen. Jeder Kanton legt im Rahmen seines Vollzugs der Grundbildungen individuell fest, welche Fremdsprache vermittelt wird. Die Ausnahme bildet die 2013 eingeführte Grundbildung Systemgastronomiefachfrau EFZ/Systemgastronomiefachmann EFZ, in welcher die vordefinierte Fremdsprache Englisch als eigener Handlungskompetenzbereich (HKB) festgelegt ist und somit in der ganzen Schweiz einheitlich umgesetzt wird.

Petra: Eine Zukunft als Köchin

Petra ist eine sympathische, aufgeweckte junge Frau aus dem Muotathal im Kanton Schwyz. Ihre Schüchternheit kann sie schnell ablegen und nach der anfänglichen Vorsicht fällt es ihr gar nicht schwer, von sich und von ihren Erlebnissen als Kochlehrling zu erzählen. Ja, denn sie ist im zweiten Ausbildungsjahr, hat nach der Schnupperlehre ihren Vertrag im Restaurant Gasthaus Pluspunkt in Brunnen abschliessen können und geht in Zug zur Schule. Offensichtlich fiel es ihr als kleines Mädchen nicht schwer, der Mutter in der Küche zu helfen, denn daraus hat sie früh die Motivation und Begeisterung für den Kochberuf geschöpft. Wenn sie von ihrer Ausbildung erzählt, im Betrieb aber auch in der Schule, merkt man ihr die Freude an: Die Arbeit in der Restaurantküche macht ihr Spass, und an der Schule hat sie die Berufskundefächer am liebsten, da diese ihr Interesse am meisten wecken. Wenig begeistert ist sie von der Allgemeinbildung, aber da es schliesslich sein muss, holt sie jedenfalls dort auch gute Resultate heraus.

Die Atmosphäre in der Restaurantküche sei ruhig und heimisch. Sie fühle sich dort sehr wohl, einerseits weil auch Personen mit leichten Beeinträchtigungen mitarbeiten, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, andererseits weil eine recht anspruchsvolle Küche gepflegt wird und nicht einfach „Schnipo“ zubereitet werden.

Ja, mit den Sprachen sei es in der Küche so eine Sache: Eigentlich werde nur (Schweizer)Deutsch gesprochen, obschon bei der Kundenschaft im Saal auch anderes zu hören sei, insbesondere Englisch, was aber eben nicht in die Küche einzudringen vermöge. Nur der Chef pflege den direkten Kontakt mit den Gästen, natürlich auch auf Englisch. Ob der Chef eigentlich auch mit ihr Englisch spreche? Nein, so die spontane Antwort. Ob sie ihn schon gefragt habe, ob er nicht Englisch sprechen wolle? Nein... Eigentlich könnte sie ihn aber doch fragen, es könnte ja sein, dass er auch Freude daran hätte, sich mit ihr auf Englisch zu unterhalten.

Auf das Nachfragen, ob außer Deutsch doch nicht andere Sprachen in der Küche auftauchen, schaut sie etwas verdutzt und verneint. Aber dann hellt sich ihr Gesicht auf... Ja, vielleicht doch, aber es sei eben die Fachsprache, so etwa französische Begriffe, z.B. „*Coq au vin*“. Und andere Beispiele? Anfänglich wollen sie nicht auftauchen, diese Begriffe, aber dann sprudelt es nur so... *julienne, carpaccio, pommes dauphines, saltimbocca, casserolier*, ... noch einige Minuten und wir könnten damit zwei Seiten füllen.

In der Schule käme die Fachsprache jetzt auch zum Zuge, meint Petra, im berufskundlichen Unterricht, der teilweise ab dem zweiten Jahr auf Englisch geführt werde. Bei genauerem Hinsehen merkt sie dann schnell, dass viele Fachtermini auch im Englischen eigentlich gar nicht Englisch sind, sondern aus dem Französischen, Italienischen, Spanischen und anderen Sprachen stammen. Ja, man denke gar nicht darüber nach, aber dies sei doch eine spannende Angelegenheit. Im Übrigen mache der Unterricht in Englisch Spass, man lerne z.B. die eigene Lernumgebung oder die Betriebsorganisation den MitschülerInnen mitzuteilen, Umgangsformen würden eingeübt und schliesslich ginge es darum, auf Englisch einen ganzen Prozessablauf der Klasse zu präsentieren.

Englisch sei ohnehin gut, weil sie in Zukunft gerne ins Ausland gehen möchte und, wenn schon, nicht in die Romandie oder ins Tessin, sondern möglichst weit weg. Mit dem Englischen, die eigentliche Weltsprache, komme man ja überall gut durch. Übrigens, Französisch hätte sie an der Sekundarschule im Muotathal auch gerne gehabt, aber eben... Immerhin merke sie jetzt, dass man in der Küche auch nicht ohne Französisch oder Italienisch auskommen könne.

(Bearbeitung: Gianni Ghisla)



Hotel & Gastro formation Schweiz: Wer ist das?

Max Züst | Hotel & Gastro formation Schweiz, Weggis

Hotel & Gastro formation Schweiz in Weggis und Lonay ist eine Institution, die seit 90 Jahren Aus- und Weiterbildung in der Branche Hotellerie und Gastronomie betreibt. Entstanden ist sie aus einer sozialpartnerschaftlichen Interessen-gemeinschaft für die Berufslehre Koch und sie wird von den drei Trägerverbänden hotelleriesuisse, GastroSuisse und Hotel & Gastro Union ge-tragen.

Zweck von Hotel & Gastro formation Schweiz und ihrer kantonalen und regionalen Vereine ist es, die gastgewerbliche Berufsbildung sozialpartn-erschaftlich zu koordinieren und zu fördern. Die Geschichte von Hotel & Gastro formation Schweiz ist durch grosses Engagement für Lernende in den Bereichen Hotellerie, Gastronomie und Tourismus geprägt.

Nebst einer Berufsschule für Köchinnen EFZ/ Köche EFZ aus Saisonbetrieben ist Hotel & Gas-tro formation Schweiz Anbieterin von fünf eidg. Fachausweis- und vier eidg. Diplomausbildun-gen. Im Auftrag des Bundes und der Kantone ist Hotel & Gastro formation Schweiz auch für die Prüfungsdurchführungen zuständig. Weiter ist die Geschäftsstelle für die Ausbildung Kauffrau/ Kaufmann der Branche Hotel-Gastro-Tourismus bei Hotel & Gastro formation Schweiz integriert. Ein breites Tätigkeitsfeld ist auch die Qualifizie-rung von Mitarbeitenden der Branche, die über keinen Abschluss in einem Hotellerie- oder Gas-tronomieberuf verfügen sowie die Vermittlung von Basiskompetenzen an Erwerbslose und Menschen mit Migrationshintergrund, denen dadurch der Einstieg bzw. Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt erleichtert wird.

Werthaltung / Menschenbild

Hotel & Gastro formation Schweiz setzt sich intensiv für die Ausbildungsqualität der Branche und somit für Gäste des gastgewerblichen Be-triebs in der ganzen Schweiz ein. Da bei Men-schen geistige und emotionale Fähigkeiten her-anreifen, sind wir stets bestrebt in der Aus- und Weiterbildung Situationen zu schaffen, die die individuelle Weiterentwicklung fördern. Dabei

ist für unsere Arbeit ein Menschenbild wichtig, das Respekt vor der Person und deren Entwick-lungsfähigkeit hoch hält.

Max Züst

ist seit zehn Jahren Direktor von Hotel & Gastro formation Schweiz. Davor war er lange bei der Migros tätig, wovon zehn Jahre in der Personalentwicklung des Konzerns, die er leitete. Die Multikulturalität und damit die Sprachen-vielfalt gehören zu den spannenden Aspekten seines beruflichen Wirkens.



Berufliche Grundbildungen der Branchen Hotellerie & Gastronomie

Total: 9'000 Lehrverhältnisse (2014)

Gastronomie: Köchin EFZ/Koch EFZ, 3 Jahre; Küchenangestellte/-r EBA, 2 Jahre; Diätkoch EFZ/Diätkoch EFZ, Zusatzlehre nach Abschluss Köchin EFZ/Koch EFZ

Restauration: Restaurationsfachfrau/-mann EFZ, 3 Jahre; Restaurationsangestellte/-r EBA, 2 Jahre

Hotellerie: Hotelfachfrau/-mann EFZ, 3 Jahre; Hotellerieangestellte/-r EBA, 2 Jahre

Systemgastronomie:
Systemgastronomiefachfrau/-mann EFZ, 3 Jahre

KV: Kauffrau/-mann EFZ Prüfungs- und Ausbil-dungsbranche Hotel-Gastro-Tourismus HGT, 3 Jahre

Marco Mehr: Ein Leben auf Reisen

Mein Name ist Marco Mehr. In Sarnen aufgewachsen war es für mich nach der Sekundarschule klar: Ich wollte Koch werden. Dieser Wunsch wurde mir beinahe in die Wiege gelegt. Als Wirtesohn bin ich sozusagen im Restaurant und in der Küche aufgewachsen und verliebte mich in diesen kreativen und aufregenden Beruf.

Zuerst nahm mich das Waldhotel Bürgenstock für die Berufslehre auf und danach war die Schweizer Armee als Erfahrungsfeld an der Reihe. Zur jener Zeit wurde ich Mitglied der Junioren Kochnationalmannschaft des Schweizer Kochverbandes, was mir zu einer ebenso harten wie unbezahlbaren Zeit mit meinen Teamkollegen verhalf. 2006 gelang es uns, Kochweltmeister zu werden und zwei Jahre später reichte es zu Vize-Olympiasieger. Die Kochwettbewerbe haben für mich grosse Bedeutung. Es ist nicht nur der Reiz, sich mit anderen Köchen aus der ganzen Welt zu messen, sondern auch Neues zu erlernen, Wettkampfadrenalin zu verspüren und viele interessante, internationale Kontakte zu knüpfen. Für drei Wintersaisons hatte ich das Glück, in Champfer die Kochkunst im Jöhri's Talvo zu entdecken und zugleich die Luft und das Licht des Engadins zu erleben. Vom Commis bis zum Chef de Partie: Diese lehrreiche Zeit im Zwei-Sterne-Michelin Restaurant prägte mich. 2007 erhielt ich die Chance, die Schweiz an den Berufsweltmeisterschaften in Shizuoka/Japan zu vertreten und konnte dort die Silbermedaille erkochen. Die Vorbereitung auf diese Wettbewerbe brachte mich jeweils in den Sommermonaten in verschiedene Top Restaurants und Hotels der Schweiz. So war ich im Villa Principe Leopoldo in Lugano, im Palace in Gstaad, im Bellevue Palace in Bern und auch im Rigiblick in Zürich. Vom Engadin ging es dann zurück in die Innerschweiz, wo mir die Rolle des Sous Chef in der Brasserie le Mirage schöne Erfahrungen bescherte, mir aber auch die Zeit liess, mich zum Gastronomiekoch weiterbilden zu lassen und als bester des Jahrganges abzuschliessen.



Der Reisewurm war aber drin... Nach diesen intensiven ersten Kochjahren ging es auf Reisen, auch um Englisch zu lernen. Zuerst in Sydney, wo es zum Englischdiplom reichte. Die vielen Kontakte öffneten danach die Türen nach Asien, wo ich in den Küchen vom Peninsula Hotel in Bangkok, im Swissôtel The Stamford in Singapur, im Burj al Arab und im Madinat Jumeirah in Dubai viele Eindrücke und Erfahrungen sammeln konnte.

Wieder zurück in der Schweiz habe ich die Berufsmatura absolviert und konnte während zwei Jahren in der Hotel & Gastro formation in Weggis als Sous Chef und Instruktor mit den Lernenden viel Interessantes erleben. Auch die deutsche Ski Nationalmannschaft durfte ich in einem Sommertraining in Neuseeland bekochen, um danach mit dem Schweizer Kochverband in Südafrika an der *World Chefs Tour Against Hunger* teilnehmen zu dürfen. Nach vier Jahren Kochwettbewerbspause vermisste ich aber das „Wettbewerbskribbeln“ und meldete mich deshalb für den *Swiss Culinary Cup* an, den ich auch gewann.

Die Faszination für die asiatische Kultur, für die gigantischen Hotels und der unablässige Reiz, im Ausland zu arbeiten, brachten mich nach Myanmar, wo ich mit Lucia und Felix Eppisser im Le Planteur in Yangon tätig war. Und nun? Ich freue mich, die Küche im französischen Restaurant des Grand Hyatt in Seoul zu führen.

In Asien ist Englisch unerlässlich. Ich würde auch sagen, dass Englischkenntnisse wichtiger sind als Französisch, obwohl Französisch die eigentliche Küchensprache ist. So kommuniziere ich tagtäglich in Englisch, verwende jedoch dabei oft auch französische Küchenfachbegriffe, die die Köche auch kennen. Das Englischniveau ist nicht sehr anspruchsvoll und nach meiner Erfahrung gilt es, sich einfach auszudrücken, um verstanden zu werden. Wichtig ist v.a. ein guter Wortschatz, und weniger die grammatischen Korrektheit. Jedenfalls lernt man die Sprache sehr schnell im Alltag vor Ort, nicht zuletzt auch dank der sehr hilfreichen Gestik.. Korrektes Englisch ist aber für die administrative Arbeit bedeutsam.

(Bearbeitung: Gianni Ghisla)

Fenster zu anderen Sprachen und Kulturen in der Ausbildung zum Kochberuf

Ein exemplarisches Szenario

Christoph Wildhaber | Weggis & Gianni Ghisla | Lugano

Après la présentation de la structure Gastro & Hotel formation Suisse, voici maintenant un exemple concret de travail plurilingue et pluriculturel mené dans le cadre des cours théoriques (CFC) de la formation des cuisiniers. Comme nous l'avons vu aussi grâce aux portraits de deux professionnels de la cuisine, Petra et Marco, les compétences plurilingues et pluriculturelles font partie intégrante d'une formation aux métiers de la gastronomie et de l'hôtellerie: ce bref parcours didactique plurilingue autour du coq au vin est une manière pour les enseignants de proposer une première approche de ces compétences complexes, et pour les apprentis d'être sensibilisés à la question. La fiche didactique utilisable en classe peut être téléchargée sur www.babylonia.ch > no 1/2015 > Article Wildhaber & Ghisla.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > [Fiches 1 et 24](#)

Wo sind die Sprachen und deren (Koch-)Kulturen in der Ausbildung zum Kochberuf geblieben?

CW: Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass Sprachen & Kulturen in der Ausbildung etwas gar kurz greifen. Deren Spuren sind in den Bildungsplänen nur schwer zu finden. Deshalb macht es wohl auch Sinn nach gangbaren Auswegen zu suchen, die eine Bereicherung versprechen können.

2. Eine Idee

Die Idee ist an sich einfach. Versuchen wir doch im Rahmen des berufskundlichen Unterrichts einige Fenster zu anderen Sprachen und Kulturen zu öffnen. Der bilinguale Ansatz kommt uns gerade im Gastrobereich, und speziell bei den Köchen, wohlwollend entgegen und die Lernenden werden ohnehin dankbar sein... (Vgl. den Beitrag von M. Schönbächler und die Portraits von Petra und Marco).

Anders gesagt: Wie lässt sich bei angehenden Köchen

- die Aneignung von französischen, italienischen, usw. Fachbegriffen und Redewendungen fördern?
- die Berührungsängste (manchmal die Abwehrhaltung) gegenüber dem Französischen, Italienischen, usw. abbauen?
- Neugier und Begeisterung für den französischen, italienischen, usw. kulturell-historischen Hintergrund des Berufs anregen und fördern?

3. Ein exemplarisches Szenario (didaktische Einheit)

Sogenannte Kernthemen (z.B. Obst, Gemüse, Fisch, Geflügel, Schlachtfleisch, usw.) bilden die inhaltliche Grundstruktur der Ausbildung zum Koch. Jedem Thema ist eine gewisse Unterrichtszeit gewidmet, wobei die sogenannten Prozessabläufe (Einkauf, Warenannahme/Lagerung, *Mise en place*, Zubereitung, Verkauf) multi-

disziplinär angegangen und ab dem dritten Semester in etwa 20% der Unterrichtszeit auf Englisch, also bilingual, bearbeitet werden.

In diesem Rahmen lassen sich die Fenster zu anderen Sprachen öffnen. Wir nehmen als Beispiel das Thema ‚Geflügel‘ und stellen das Szenario für die Situationen der *Mise en place* und der *Zubereitung* des *Coq au vin* in Französisch und Englisch vor.

Für die Durchführung des Szenarios sollte man etwa 2-3 Unterrichtsstunden einplanen, die selbstredend je nach Interesse und Vertiefungsgrad ausgeweitet bzw. auf andere Sprachen übertragen werden können.

3.1. Lernziele (didaktische Fragen)

Bei der *Mise en place* und Zubereitung des *Coq au vin* lässt sich mit den Lernenden nach Antworten etwa zu den folgenden Fragen suchen:

- Welche wichtige Fachbegriffe und Redewendungen kommen vor, die auch in der internationalen Kochsprache zu Hause sind?
- Welche Fachbegriffe tauchen im Französischen wie im Englischen auf? Wie werden sie angepasst, in der Schrift und in der Aussprache?
- Welche interessante kulturelle Hintergründe lassen sich in den Rezepten zum *Coq au vin*, und allenfalls bei den Fachbegriffen, entdecken?

- fragen nach möglichen kulturellen Hintergründen.

Die Lehrkraft steht den Gruppen bei.

C. Synthetische Erarbeitung

Eine Gruppe – bzw. mehrere Gruppen je nach verfügbarer Zeit – stellt die Resultate der Gruppenarbeit vor. Die Lehrkraft koordiniert, sorgt für eine Ergänzung und Vervollständigung der Listen, macht kontrastiv-etymologische Analysen der Fachbegriffe, greift kulturell-historische Hintergründe auf (z.B. zum Ursprung des *Coq au vin*, vgl. didaktische Beilage auf unserer Webseite).

Die Ergebnissicherung erfolgt über die Notizen der Lernenden bzw. über andere von der Lehrkraft präferierten Formen. Ob eine summative Leistungsbeurteilung in irgendeiner Form erfolgt entscheidet die Lehrkraft.

3.2. Mögliche Vorgehensweise

Didaktisch ist es wichtig, Situationen aus dem (beruflichen) Leben möglichst realitätsnah in den Unterricht hineinzubringen (vgl. dazu den Ansatz der Situationsdidaktik, *Babylonia* 2/2013), um davon ausgehend, die Lernprozesse in Gang setzen zu können. In unserem Falle lassen sich Filme auf Französisch und Englisch finden, die die Zubereitung des *Coq au vin* darstellen und sich für didaktische Zwecke eignen. D.h. derartiges Filmmaterial bietet sich für die Präsentation der Kochsituation *Coq au vin* in der Klasse und für die nachfolgende Erarbeitung (analytisch und synthetisch).

Christoph Wildhaber

ist Leiter Fachberatung national aller gastgewerblichen Grundbildungsberufen (EFZ und EBA), Prorektor der interkantonalen Berufsfachschule für Köche und Systemgastronomiefachleute bei der Hotel & Gastro *formation* Schweiz. Er ist auch Berufsfachschullehrperson von Köchen EFZ und Küchenangestellten EBA im GIBZ (Gewerbliche-industrielles Bildungszentrum Zug).

Gianni Ghisla

PhD, ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*. Seit Jahren ist er in der Lehrerausbildung tätig und beschäftigt sich mit Fragen der Didaktik und der Schulinnovation.

A. Präsentation

Die Lernenden schauen sich die Filmaufnahmen an und achten dabei auf Fachbegriffe und Redewendungen, die sie kennen und verstehen. In diesem Falle

- zuerst den ersten, stummen (Bilder + Beschriftung) französischen Film (ev. zweimal vorspielen):
<https://www.youtube.com/watch?v=AbZwN4yfMMU>
- danach den zweiten, französisch gesprochenen Film (ev. zweimal vorspielen), (downloadbar auf www.babylonia.ch Nr. 1/2015> Artikel Wildhaber & Ghisla)
- schliesslich den englisch gesprochenen Film:
https://www.youtube.com/watch?v=cwYP_j7ZfCU

Auf einem Arbeitsblatt notieren sie nach jedem Film Fachbegriffe und Redewendungen.

B. Analytische Erarbeitung

In Gruppen (3-4) vergleichen die Lernenden die Resultate aus der ersten Arbeitsphase. Dabei

- schreiben sie möglichst korrekt die wichtigsten Fachbegriffe und Redewendungen,
- suchen nach Unterschieden in der *Mise en place* und in der Zubereitung,



Blanched Seasonal Vegetables. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Gastronautik – Essen sprechbar machen

Leon Heinz & Felicia Schäfer | Basel

La Société Internationale des Gastronautes est un groupe de recherche et de pratique culinaire au carrefour des professions de la communication, du *food-art* et de l'*Erlebnisgastronomie*. Elle a pour but de renforcer le plaisir gastronomique par l'exploitation des profondeurs alimentaires à l'aide d'expériences gastronautiques, c'est-à-dire des moments qui ravissent les sens non seulement grâce aux arômes recherchés mais en impliquant d'autres ordres sensoriels à l'emprise du plaisir: le toucher, l'intellect, l'ouïe, la dynamique de groupe, le comportement d'essaim, le bruit de moteur – tout peut être culinaire. Les possibilités de création alimentaire sont continuellement élargies.

La Société gastronautique valorise ses résultats de recherche par la réalisation de projets concrets et exploite le manger et le boire en tant que medium de communication: des événements gastronomiques hors norme sur des thématiques particulières font partie de son portfolio, tout comme des activités de consulting lors de campagnes de publicité ou le bricolage de textes culinaires. Mais elle s'occupe également d'événements de formation et de dégustation autour de certains produits ou spécialités, de *foodscouting* ou de la création d'activités de cadrage culinaire pour des événements culturels.

www.gastronautischegesellschaft.org

Am Anfang war Geschmack.

Die Internationale Gastronautische Gesellschaft will mit dieser Aussage weniger provozieren, denn eine Frage stellen: Was, wenn Geschmack eine Sprache wäre? Was, wenn wir in Gerüchen denken würden und wir auf Fragen nicht antworten, sondern anspeisen würden? Wie würde unsere Lebenswelt erscheinen, wenn der Hauswirtschaftsunterricht an unseren Schulen eher den linguistischen Fächern zugeordnet würde, anstatt den Praktischen?

Am Anfang war das Wort.

Von dieser Aussage fühlt sich ein Gastronaut provoziert. Wie soll kompetentes Schmecken in unseren Mündern stattfinden, wenn unser Mund per Geburt nur Sender ist? Was sagt es über Essen aus, wenn dessen Rezeption in unserer westlich geprägten Welt immer ein Schritt hinter al-

ler Anfang ist? Was ist passiert, das Essen zur prä-intellektuellen Handlung degradiert wurde? Wieso fand Platon, dass Kochen „keine Kunst“ und „ganz vernunftlos sei“?¹ Gastronautik hat wenig mit Religion zu tun. Ein Gastronaut versucht Essen als Phänomen durch Zeit und Raum zu verstehen, damit er es gestalten kann.

Ein Gastronaut versucht Essen am Anfang seiner Forschungsreise als Anhäufung Chaotischer „Laute“ zu begreifen. (Und zu diesem Haufen zählt er durchaus auch Paul Bocuse oder Ferran Adrià!). Er versucht sich dann dieses Haufens anzunehmen, Regelmäßigkeiten zu entdecken und selber solche herzustellen um sich (und idealerweise auch andere) zu befähigen den chaotischen Materialberg von Esskultur als Sprache benutzen zu können. Als eine Sprache die nicht nur über sich selber, also Sättigung und Genuss sprechen kann.

Gastronautik ist der stete Versuch, den Komplex rund um die menschliche Nahrungsaufnahme neu zu begreifen. Und um dies zu tun, steht am Anfang von gastronautischem Schaffen die Frage: Was unterscheidet den Laut von der Sprache? Oder anders formuliert: Wie kann eine Speise mehr thematisieren als nur ihren eigenen Charakter?

Und an diesem Punkt, liebe Leserin, lieber Leser, befindet sich die Bewegung der Gastronautik zur Zeit: Gastronautik wurde eben erst geboren.

Am Anfang war ein Manifest.

Mit einem Manifest, bestehend aus vier Absätzen, wurde die Internationale Gastronautische Gesellschaft im Januar 2013 zum Leben erweckt. Die Nahrung, das Essen und die jeweiligen Praktiken sollen als Gut anerkannt werden, das es zu kartieren und erforschen gilt. Ein Gut, das nicht weniger als das Leben ist. „Denn es gibt kein Le-

Was, wenn Geschmack eine Sprache wäre? Was, wenn wir in Gerüchen denken würden und wir auf Fragen nicht antworten, sondern anspeisen würden?

ben ohne das Essen, das in allem innewohnt“ (Gründungsmanifest der Internationalen Gastronautischen Gesellschaft, 2013).

Durch künstlerisch-praktischen Auseinandersetzungen mit kontemporären kulinarischen Thematiken wie Foodporn, Nahrungsmittel-Applikationen, Speisefolgen, Raumatmosphären, Restaurantsituationen, Geschmackswahrnehmungen erarbeitet sich die Internationale Gastronautische Gesellschaft einen prototypischen Fächer von Forschungsgebieten innerhalb der Gastronautik. Dadurch wird die Nahrung und das Essen (Tätigkeit und Produkt) zum gestaltbaren Medium. Ein Medium, das man zu benutzen lernt wie ein Instrument. Ein Medium, das man nutzt um Taten, Erlebnisse und Erinnerungen von Menschen und Mündern zu erzeugen. Ein Medium, mit dem man Geschichten erzählt, neue Denkmodelle eröffnet und somit mehr leistet, als nur den Magen zu füllen.

Gastronautik ist Designkultur.

Während bei Designprozessen immer eine Problematisierung am Anfang steht, verwendet man in der Gastronautik den Begriff des Kulinarisierens. Gastronauten kulinarisieren, in dem sie die Beziehung zwischen Mensch und Nahrung und dessen Gepflogenheiten hinterfragen und analysieren, um die Erkenntnis schliesslich in ein essbares oder essnahe Produkt übergehen zu lassen.

Gastronautik ist ein Spiel. Es ist der explorative Umgang mit scheinbar sachfremden Gegenständen und deren Vermischung mit dem Essen. Man könnte sagen, Gastronautik versucht scheinbar beliebige Topics zu „kulinarisieren“. Dazu würde Mancher dann Design-Methode sagen.

Eben diese Methode konnten neulich zwei Gastronauten am Institut Hyper-Werk für Postindustrielle Gestaltung einem Tross Studenten während einer Intensivwoche näher bringen:

Ich schmecke, dass ich nicht schmecke.

Ziel der Woche ist es für den Tag der offenen Tür ein Restaurant auf die Beine zu stellen. Als Thema geben die dozierenden Gastronauten folgenden Satz vor: „Ich schmecke, dass ich nicht schmecke.“

Es ist eine Abwandlung des von Platon notierten sokratischen Satzes „Ich weiss, dass ich nicht weiss.“ Das Ersetzen von „Wissen“ durch „Schmecken“, ist in diesem Fall die erste Kulinarisierung im Gestaltungsprozess und folgende Spannung ergibt sich daraus:

Sokrates, als grundlegender Griechischer Philosoph hat bis heute Einfluss auf unsere Ethik. Auch auf unsere Ästhetik: Er und seine Schüler fragten nicht nach Herkunft der Nahrung,

Essgepflogenheiten oder Geschmack sondern Mässigung, Enthaltsamkeit, Genussablehnung und funktionelle Sättigung stehen am Anfang der Westlichen Philosophie (Lemke, 2007: 40). Wenn also Sokrates' Satz kulinarisiert wird, wird er nicht nur persifliert sonder es findet auch eine Art imaginative Neuschreibung der Geschichte statt: In unserer Vorstellung steht plötzlich am Anfang der Geschmack. Plötzlich ist die Erkenntnis nicht mehr ausschliessliches Wissen, sondern sinnliches Begreifen.

Die Schlussfolgerung der Studenten zum Auftakt der Workshopwoche ist dann auch folgende: Platon hätte schreiben müssen: Ich schmecke, rieche, höre, sehe, fühle, weiss, dass ich nicht schmecke, rieche, höre, sehe, fühle, weiss.

Die Aufgabe für die kommenden Arbeitstage ist es nun, mittels des geplan-



Steamed Glutinous Rice. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

ten Pop-up-Restaurants, das am Ende der Woche im Studententakt während 9 Stunden jeweils 20 Personen verpflegen soll, diese Antwort auf Platon zu kulinarisieren.

Fragen stellen sich ein: Wie kann die Erkenntnis vermittelt werden, zu schmecken, dass man nicht schmeckt? Und schwieriger noch: Wie kann diese Erkenntnis beim essenden Gast zu einer geschärften Sinneswahrnehmung und zu einem tieferen Verständnis seines Essens führen?

Im Gestaltungprozess an dessen Ende eine Art Menü und Situation stehen soll, scheint es reizvoll, das Essen seiner herkömmlichen Gestalt zu berauben: Es wird entschieden, alles Essen in roten Zylinderchen zu servieren: Das Auge und somit der „erste“ Sinn wird seiner kulinarischen Funktion beraubt.

Wenn man nun als Gast zu zwanzigst an einer langen Tafel sitzt, ist man gewohnt, beim ersten Gang etwas bestimmtes und beim zweiten Gang etwas neues und dasselbe wie der Nachbar aufgetragen zu bekommen. Auch hier wollen wir mit Essgewohnheiten brechen: Es gibt insgesamt zehn verschiedene Speisen: Alle gleich aussehend, rote Kegelchen. Doch jeder Gast erhält bereits zur Vorspeise etwas anderes als die anderen. Bei einigen Gästen bleibt das aufgrund der rot-zylindrischen Gleichförmigkeit unmerkt, – kommunikative Esser sprechen miteinander über ihr Gericht und bemerkten den „Betrug“ an ihren Sinnen. Als zweiter Gang erhält wieder jeder Gast das Gleiche wie zur „Vorspeise“, nun allerdings in vierfacher Ausführung. Wer Tauschen will, muss Worte finden, um das zu beschreiben was alle haben und doch bei allen anders schmeckt. Hier setzt die Erkenntnis ein: Ich schmecke, dass ich nicht schmecke.

Schlussendlich gibt es den dritten und letzten Gang – und wieder erhält jeder die gleichen roten Zylinder, wie zuvor. Diesmal in sechsfacher Ausführung.

Die Manipulation des kulinarischen Systems „Gänge“ durch das vorsetzen immer gleicher Speisen macht es notwendig zu tauschen. Wer tauschen will muss jedoch fähig sein ein Angebot zu machen um Gegenangebote zu bekommen. Die Beschreibung der Speisen mittels herkömmlicher Sprache, wird aber durch einfache formale Eingriffe verunmöglicht. Der Esser wird mit seiner Unfähigkeit konfrontiert, Worte zu finden. Erstaunlich dabei die Erkenntnis: Es gibt an jedem Platz ein Löffelchen, aber nur die wenigsten Gäste verhandeln direkt über das Probieren mit dem Mund. Die Sprache als scheinbar einziges kognitives Werkzeug ist, logischerweise, zu dominant.

Auch szenografisch werden die Räumlichkeit dem Konzept der optischen Gleichförmigkeit angepasst. Es wird eine rote Laborartige Speisehöhle inszeniert: Zwanzig Untersuchungstischchen werden zu einer langen Tafel vereint. Jedes einzelne Tischchen von einem roten zylindrischen Lämpchen beleuchtet. Ein grosser Raum in den Korridoren eines sterilen Campuskomplexes. Von aussen ist der Raum kaum wahrzunehmen. Im Raum, die Außenwelt kaum mehr empfindbar. Alles rot beleuchtet.

Als Gast wird man im Restaurant zusammen mit neunzehn anderen Gästen empfangen. Eng miteinander eingeschleust, in einem dunklen Vorraum erzählt eine Ansagerin unter einem roten Lichtkegel den Gästen von einem leckeren Zehn-Gang-Menü, das sie erwartet. Dann werden die Gäste an die Lange Tafel im Speiseraum gebeten. Teller gibt es keine. Nur die roten Lichtkegel, in die die Speisen serviert werden. Und ein Löffelchen.

Die Sache mit der Höhle

Genauso, wie sich bei kaum einem Gast an der beschriebenen Veranstaltung plötzlich die Fähigkeit einstellen

kann, Essen komplett aus jeglichem anderen intellektuellen Gefüge wie sehen oder sprechen ausklammern zu können, genauso sehr ist es der Gastronautik ein Anliegen umso radikaler zu essen:

In einer kulinarischen Auseinandersetzung mit griechischer Philosophie, bei der man sich als gefesselte Höhlenbewohner zu denken versucht, die immer nur die „Schatten“ von dem verzehren, was wirklich auf dem Teller liegt, darf man als Gastronaut nicht die sokratisch-platonische Lösung wählen. Handeln Sie eher wie Feuerbach!¹ Merken Sie sich also folgendes, liebe Leser:

Sollten Sie sich als Gastronaut³ jemals, gefesselt in einer Höhle wiederfinden und sich irgendwann anfangen zu fragen, warum sie sich nie umdrehen? Warum Sie immer nur die Schatten essen? Warum Sie immer nur Schatten aufgetischt bekommen? Und sollte ihnen dann vielleicht das Höhlengleichnis von Platon in den Sinn kommen, der sagt, stehen Sie auf, drehen Sie sich um und gehen Sie zum Licht hinter Ihnen. Raus aus der Höhle. Tun sie es nicht! Geben sie sich voll und ganz, entschieden, schöpferisch, mit den Händen, Augen, Nase und dem Mund weit geöffnet hin. Die einzige wirkliche gastronautische Antwort auf Platon muss sein: *Eat that fucking cave.*

Anmerkungen

¹ Platon, Georgias 465a.

² „Das Sein ist eins mit dem Essen; Sein heißt Essen, *was ist, isst* und wird gegessen.“

„Sinnlich ist der berauschende Wein, aber sinnlich ist auch das ernüchternde Wasser, sinnlich ist die Üppigkeit und Schwelgerei eines Alkibiades, aber sinnlich ist auch die Armut und Barfüßigkeit eines Phokion; sinnlich ist die Gänseleberpastete, an der der Materialist La Mettrie starb, aber sinnlich sind auch die Gerstenklöße und die schwarze Suppe spartanischer Enthaltsamkeit.“ Zitiert nach H. Lemke (2007), S. 379f.

³ „Wir sind alle Gastronauten, jetzt und immer schon.“ Gründungsmanifest der Internationalen Gastronautischen Gesellschaft.

Ein Gastronaut [...] versucht sich [...] (und idealerweise auch andere) zu befähigen den chaotischen Materialberg von Esskultur als Sprache benutzen zu können. Als eine Sprache die nicht nur über sich selber, also Sättigung und Genuss sprechen kann.

Literatur

- Kessler, S., Heinz, L. & Schäfer, F. (2013). *Gründungsmanifest der Internationalen Gastronautischen Gesellschaft*. http://gastronautischegesellschaft.org/?page_id=14
Lemke, H. (2007). *Ethik des Essens, Eine Einführung in die Gastrosofie*. Berlin: Akademie Verlag.

Leon Heinz

Während Lehr- und Wanderjahren als Barchef einer Cocktailbar begann sich Leon Heinz für Momente der Inszenierung in gastronomischen Kontexten zu interessieren. Er nahm 2008 an der Otto Falckenberg Schule in München sein Studium in Regie auf. Er lernte in verschiedenen Basler Restaurants das Kochen und eröffnete die Sandwicheria Samstag im Kleinbasel. Er wollte Inszenierung und Gastronomie zu einem Beruf vereinen und studierte 2010 bis 2014 Produkt- und Industriedesign mit Vertiefung "Prozessgestaltung" am Institut HyperWerk. Er setzte sich mit gastronomischen und kulinarischen Gestaltungsfeldern auseinander. 2012 gründete er zusammen mit Felicia Schäfer die Internationale Gastronautische Gesellschaft.

Felicia Schäfer

Felicia Schäfer, auf dem Land aufgewachsen, wurde schon früh für ökologische Fragen und nachhaltigen Genuss sensibilisiert. Nach einer pädagogischen Grundausbildung in unterschiedlichen sozialen und medizinischen Einrichtungen kam sie in Kontakt mit Kunst und Szenografie. Sie nahm nach dem gestalterischen Vorkurs in Luzern ihr Studium zur Produkte und Industriedesignerin in Vertiefung Prozessgestaltung am Institut HyperWerk FHNW auf, welches sie 2014 abschloss. Einerseits szenografische Projekte und andererseits kulinarische Arbeiten prägten ihr Studium. Das Gestalten und Untersuchen von Interaktionen war dabei stets ein Anliegen.



Easy and Unbusy Kitchen Corner. © Martin Zeller / Foodscape 2008.

Lingua + cucina: una ricetta che seduce gli studenti di ESL

Le trio cuisine, culture et apprentissage des langues est une recette qui fonctionne aussi dans le marché des échanges et des séjours linguistiques: c'est du moins le constat que fait ESL, organisateur de séjours linguistiques présent sur la scène mondiale et dont le siège social se trouve en Suisse, à Montreux. Au sein de leur offre «Langue PLUS» – des séjours combinant apprentissage des langues et une autre activité culturelle, sportive ou sociale – le programme *Langue+Cuisine* semble être un mariage très apprécié du public.

En plus d'une brève présentation d'ESL et de ses activités (cf. Box), l'interview abordera plus en détails le programme *Langue+Cuisine*.

Il programma LINGUA PIÙ CUCINA in quattro domande

Babylonia: È piuttosto sorprendente trovare delle lezioni di cucina (naturalmente combinate con corsi di lingua) in un programma di soggiorni linguistici. Quando è nata questa proposta e quali sono i motivi che hanno convinto ESL ad investire nel progetto "Lingue + Cucina"?

ESL: I corsi "Lingua + Cucina" sono sempre esistiti, in particolare per lo studio della lingua italiana o francese, che trasmettono una forte dimensione culturale legata soprattutto alla loro tradizione gastronomica. Inoltre, grazie a questo programma, ci siamo resi conto di avere la ricetta per un apprendimento linguistico efficace: l'utilizzo pratico di una lingua unito al piacere dei sensi!

Nel 2011, abbiamo deciso di creare questo corso in Inghilterra. La lingua inglese è la numero 1 in termini di richieste e questa decisione ha riscosso un immediato successo. Ma abbiamo anche un'altra motivazione: volevamo dimostrare che l'Inghilterra, spesso associata ad una gastronomia discutibile, era in piena rivoluzione. Per fare questo, abbiamo istituito una collaborazione per proporre i corsi di cucina a Brighton, nel laboratorio-boutique di Jamie Oliver, che meglio di chiunque altro rappresenta la rinascita della cucina inglese. Forti del successo riscontrato nella stazione balneare britannica, abbiamo proposto questo progetto anche nella capitale, Londra – incontrando lo stesso favore del pubblico.



Babylonia: Nell'offerta di corsi "Langue +...", si può notare un ampio ventaglio di attività proposte in parallelo all'apprendimento di una lingua: golf, yoga, viaggi, musica, danza e addirittura manga o "green leadership"! Come spiegate la popolarità di queste offerte? Concentrarsi sullo studio di una lingua non basta più?

ESL: Per molti dei nostri clienti, imparare una lingua in generale o con un obiettivo accademico rimane un motivo più che sufficiente. Altri, invece, vedono in un soggiorno linguistico un modo per vivere delle vacanze attive e chiedono di essere stimolati da qualcosa in più che li porti a fare il grande passo.

Associati ad un corso di lingua, il piacere e la scoperta velocizzano l'acquisizione delle competenze linguistiche e favoriscono la memorizzazione dei nuovi elementi appresi in un contesto reale. Il piacere di cucinare, di fare sport o di viaggiare, mentre si impara una lingua insieme ad altre persone di diversi orizzonti culturali, rappresenta un'autentica rivelazione per i partecipanti: l'apprendimento è stimolato dalla messa in pratica e la condivisione rende l'esperienza indimenticabile. È anche l'occasione per cimentarsi con uno sport o con un elemento culturale direttamente legato alla destinazione prescelta (yoga in India, ballo in America Latina, surf in Australia, manga in Giappone, ecc.).

Babylonia: Per ritornare al programma "Lingua PIÙ Cucina", qual è il pubblico-tipo che apprezza maggiormente questa proposta? Come lo spiegate?

ESL: Il programma "Lingua PIÙ Cucina" ha suscitato un notevole interesse in un pubblico molto vario. È stata anche questa diversità ad aver contribuito al suo successo! Si può notare un particolare interesse da parte degli studenti brasiliensi, ma anche da parte di giovani europei, americani e canadesi.

liani e giapponesi. L'ambiente allegro stimola il desiderio di imparare e favorisce la socializzazione tra i partecipanti, di cui la maggior parte si aggira sulla trentina. Ispirati dai programmi TV come *Masterchef*, anche gli uomini tentano l'esperienza "Lingua PIÙ Cucina" – con lo stesso piacere delle loro controparti femminili. Combinata con corsi di lingua stimolanti e interattivi, le lezioni di cucina offrono un ambiente privilegiato per esercitarsi in inglese in situazioni concrete e per condividere momenti conviviali insieme ad altri appassionati di cucina di tutto il mondo.

Babylonia: *La lingua e la cucina sono due delle espressioni culturali più forti di una regione o di un paese. Con quali mezzi rafforzate questo legame tra lingua e cultura?*

ESL: Proprio nell'ambito dei "Corsi PIÙ", attraverso un'introduzione alle cucine del mondo, laboratori culinari pratici e gustosi assaggi dei prodotti locali, i partecipanti riescono a sviluppare le loro competenze linguistiche contemporaneamente alle loro abilità culinarie. La cucina è, in realtà, il riflesso di una cultura, di uno stile di vita. Imparando a sposare i sapori e gli aromi di un territorio, i partecipanti scoprono le tradizioni della terra che li ospita. E poiché la cucina è un'arte che supera i confini, ciascun cuoco apprendista potrà aggiungere il suo piccolo tocco personale alla preparazione, in base alle sue origini e al suo gusto personale. Una bella lezione di condivisione, apprezzata all'unanimità.

ESL dans le paysage mondial des échanges linguistiques

Si le voyage, la découverte de nouveaux horizons, la rencontre avec des personnes d'une autre culture et l'apprentissage des langues dans le pays où elles sont parlées sont des expériences extrêmement enrichissantes, une organisation professionnelle et sécurisante peut aider les étudiants à tirer le meilleur profit de leur expérience à l'étranger. C'est dans ce créneau d'activités que se situe ESL-Séjours linguistiques, qui fait partie du groupe international indépendant ESL-Éducation. L'Agence propose ses services via plus de 40 agences de conseil en Europe, Amérique Latine et Océanie. ESL se trouve parmi les leaders mondiaux de la branche des séjours linguistiques et offre des programmes d'études de langues personnalisés dans plus de 200 destinations à travers le monde. L'agence propose une large offre de programmes «prêts-à-l'emploi» mais aussi une approche sur mesure de séjours. Elle a, à plusieurs reprises déjà, été nommée meilleure agence d'Europe lors des Study Travel Magazine Awards – une sorte d'Oscar de l'industrie de l'éducation internationale se basant sur une évaluation entre pairs. Si le succès se mesure avant tout à la satisfaction des étudiants, ESL n'est pas en reste puisque, selon leurs chiffres, plus de la moitié de leurs nouveaux clients prennent contact sur recommandation d'un ancien étudiant.

Les programmes «Langue PLUS»

Il y a quelques années déjà, ESL a élaboré un nouveau concept de cours linguistiques: les programmes «Langues PLUS», qui combinent l'apprentissage d'une langue en immersion avec la pratique régulière d'un sport, d'une activité culturelle ou d'un hobby particulier. Les différents programmes Langue PLUS, de l'initiation au perfectionnement, permettent de pratiquer la langue «en action» et de personnaliser son séjour linguistique au gré des passions ou intérêts. Les programmes «Langue PLUS» donnent l'occasion d'associer un séjour linguistique à des thématiques et des activités passionnantes.

Un témoignage

Les impressions d'Alessandra (à droite sur la photo), une étudiante brésilienne ayant participé au programme *Anglais PLUS Cuisine*:



cuisinés auparavant. J'ai notamment participé aux cours *The Perfect Steak, Thai Green Curry, Filled Pasta, Pasta Master Class et South Indian Curry.*

«Étant moi-même Chef au Brésil, j'avais hâte de tester les cours de cuisine durant mon séjour linguistique à Brighton. Je voulais apprendre de nouvelles recettes et découvrir de nouvelles façons de cuisiner afin de pouvoir les réutiliser à mon retour au Brésil. J'ai beaucoup aimé les cours car j'ai pu préparer des plats délicieux que je n'avais jamais

Cibi, regioni, culture... Tre assaggi di letteratura italiana

“Dimmi quel che mangi e ti dirò chi sei”, così suona una sentenza del fisiologo del gusto Anthelme Brillat-Savarin (1755-1826). Il cibo è molto più di ciò di cui ci nutriamo: caratterizza la nostra persona, i nostri gusti, è un indizio o un segno del nostro essere. Proprio su questo aspetto si sono soffermati tanto la semiologia quanto l’antropologia. E la letteratura ha giocato e continua a giocare la sua parte, dall’antichità fino ai nostri giorni.

La varietà della cucina italiana viene esemplificata convenevolmente nei tre brani di Umberto Eco, Andrea Camilleri e Linuccia Saba qui proposti. Quest’ultima, figlia del poeta Umberto Saba, si sbizzarrisce con il risotto cercando di contaminare il risotto alla milanese con una creazione confacente a Roma, dove lei viveva. Dal canto suo, Camilleri oppone la carne al pesce, entrambe però specialità culinarie della Sicilia sua e del commissario Montalbano – a cui tra l’altro anche gli squisiti arancini fanno venire l’acquolina in bocca. Ed Umberto Eco differenzia la persona che sa godere la vita preparando dei piatti particolarmente saporiti da chi invece, da “stolto”, preferisce i piaceri del letto. Ai vitelloni vanno preferite le costelette di vitello.

Donato Sperduto

Linuccia Saba: Il risotto romano

“Malgrado i mezzi rapidissimi di trasporto, ogni regione ha i suoi confini culinari, ed ogni mercato le sue specialità. Per questo andare al mercato è così divertente: è ancora uno dei tanti posti dove puoi fare delle scoperte. Così, a una delle mie prime visite a un mercatino romano, mi sono incontrata nel cavolo viola, la bella palla rosso-violà che non avevo mai osservato. Naturalmente, l’ho comprato e portato a casa e posato sul tavolo di cucina, e ho cominciato a guardarla, assai dubbia di quello che avrei potuto ricavarne. Ho cominciato a tagliarla a fettine sottili, pensando dapprima, di prepararla crudo condito. Ma questo non mi convinceva troppo e, messo in una teglia dell’olio, l’ho riscaldato appena, e aggiunto il cavolo. Il colore invitava a composizioni varie. Su quel viola mi piaceva il verde dell’alloro ed ho provato ad aggiungerlo, il bianco dell’aglio, il rosso del peperoncino spagnolo, il verde più vivo del prezzemolo e qualche pezzo di salsiccia fresca. Niente acqua, ma naturalmente sale e pepe. Ho lasciato consumare adagio adagio per qualche ora a piccolo fuoco. Il cavolo diventava sempre più tenero, di un bel viola sempre più intenso. Quando era ridotto a un mucchietto piccolissimo, ho spento il fuoco e l’ho assaggiato.

Era davvero gustoso, ed è stato assai festeggiato. Mangiadolo, mi venne l’idea di ricavarne un risotto. Perché no? E qualche giorno dopo rifeci il mio cavolo, e quando era ben consumato vi aggiunsi del buon riso. L’ho fatto soffriggere ben bene a piccolo fuoco, e, quando ha assorbito tutto il condimento, ho aggiunto in ogni piatto, nel mezzo un’oliva nera, appoggiata a un pezzettino di prosciutto crudo ben rosso. Il piatto era bellissimo di colore, di sapore misterioso e delicato. Ed io mi sentivo contenta: avevo trovato il risotto adatto a questa città che il riso non ama, il risotto romano da contrapporre al risotto giallo alla milanese, viola del colore di Roma, della luce di Roma, di certi suoi tramonti, dei suoi cardinali, come il risotto milanese somiglia a Milano, giallo come i vecchi palazzi, giallo come i lampioni e il sole attraverso la nebbia.”

(Tratto da: Il Punto, 2 giugno 1956, ora in: G. Raffaele, *I contributi giornalistici di Linuccia Saba*. Bari: Wip, 2006, pp. 45-46)

Andrea Camilleri: "Carne o pesce?"

"Carne o pesce?" spìò Fazio sapendo quanto il suo superiore fosse di bocca difficile. Montalbano si tirò il paro e lo sparò, era cògnito che la signora Fazio, in cucina, sapeva dove mettere la mano. Ma era nata e cresciuta in un piccolissimo paìsi dell'interno, dove i pesci non erano stati mai di casa. "Carne, carne." La signora Fazio s'assuperò, la pasta 'ncasciata fece leccare le dita, il brusciuluni (un rollè con dentro ovo sodo, salame e pecorino a pezzetti) si volatilizzò, e dire che sarebbe stato bastevole a una ventina di persone. Il commissario aveva portato una cassetta con dodici bottiglie di vino bono, quello che faceva suo padre. Finita la cena e finite macari le dodici bottiglie, dato ch'era una bellissima serata di principio maggio decisero di fare una lunga passiata sul molo, fino a sotto il faro, per alleggerire tanticchia il carico che ognuno di loro portava a bordo."

(Tratto da *Un mese con Montalbano*, 1998. Milano: Mondadori)



Umberto Eco: le ricette di Simone Simonini (o chi per lui...)



"Stando ancora a letto fantasticavo... Coi problemi che avevo coi russi (i russi?) era meglio non farmi vedere in giro nei miei ristoranti preferiti. Avrei potuto cucinarmi qualcosa da solo. Lavorare qualche ora a preparare un manicaretto mi distende. Per esempio delle *côtes de veau Foyot*: carne spessa almeno quattro centimetri, porzione per due s'intende, due cipolle di taglia media, cinquanta grammi di mollica di pane, settantacinque di groviera grattugiato, cinquanta di burro, si passa la mollica sino a farne del pangrattato che va mescolato col groviera, poi si pelano e si tritano le cipolle, si fanno fondere quaranta grammi di burro in una piccola casseruola mentre in un'altra fonderanno dolcemente le cipolle con il burro rimasto, si ricopre il fondo di un piatto con la metà delle cipolle, si condisce la carne con sale e pepe, la si pone nel piatto se ne guarnisce un lato con il resto delle cipolle, si copre il tutto con un primo strato di mollica al formaggio, facendo aderire bene la carne al fondo del piatto lasciandovi colare il burro fuso e schiacciando leggermente con la mano, si rimette un altro strato di mollica sino a formare una sorta di cupola e aggiungendo del burro fuso, si cosparge tutto di vino bianco e di brodo, senta sorpassare della metà l'altezza della carne. Si mette tutto al forno per circa mezz'ora, continuando a inumidire con vino e brodo. Condire con cavolfiore saltato.

Porta via un poco di tempo, ma i piaceri della cucina iniziano prima dei piaceri del palato e preparare vuol dire pregustare, come stavo facendo, ancora crogiolandomi nel letto. Gli stolti hanno bisogno di tenersi sotto le coperte una donna, o un ragazzino, per non sentirsi soli. Non sanno che l'acquolina in bocca è meglio di un'erezione."

(Tratto da *Il cimitero di Praga*, 2010. Milano: Bompiani, p.25)

Il plurilinguismo e l’italiano in Svizzera

Si è fatto molto, ma la strada rimane lunga, specialmente in alcuni settori. Questa la sintesi del rapporto di valutazione “Promozione del plurilinguismo” approvato in marzo a Berna, insieme alle raccomandazioni sulla politica del plurilinguismo, dal Consiglio federale. Il rapporto, redatto dalla delegata federale al plurilinguismo Nicoletta Mariolini, si basa sui rapporti dei dipartimenti e della Cancelleria federale sulle loro misure e attività.

In un’intervista rilasciata a Moreno Bernasconi (“Bisogna far emergere l’impatto economico”, *Corriere del Ticino*, 14 marzo 2015), la Mariolini ha tra l’altro spiegato il suo ruolo: “Oggi il delegato al plurilinguismo ha un mandato chiaro del Consiglio federale e dipende direttamente dal segretariato generale del Dipartimento federale delle finanze e dalla consigliera federale che lo dirige. Ciò rappresenta una garanzia affinché le misure proposte per promuovere il plurilinguismo nell’Amministrazione federale possano essere incisive e durature. Il suo mandato e il fatto che il Consiglio federale abbia approvato il rapporto e le raccomandazioni presentate ieri esprimono una chiara volontà politica del Governo”.

Centrale la puntualizzazione della Mariolini: “Per la prima volta gli appalti pubblici sono messi direttamente in relazione con la questione del plurilinguismo e trovano il proprio posto in questo sistema che vogliamo di analisi e valutazione continua. L’appalto pubblico crea conseguenze significative e può quindi – se regolato in modo paritario – favorire il plurilinguismo nella Confederazione. È anche la prima volta che vengono focalizzate le conseguenze economiche, l’impatto economico sul territorio, segnatamente sulle varie regioni linguistiche, del plurilinguismo collettivo e istituzionale. Su questo punto insistono sia la direttrice del Dipartimento delle finanze Widmer-Schlumpf, sia il Consiglio federale nel suo insieme”. L’attesa per la ripresa dell’italiano ai piani alti della Confederazione è quindi consistente.

Sempre in marzo la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha approvato le raccomandazioni sulla promozione dell’italiano nei licei elvetici. Ne ha parlato in particolare Rocco Bianchi nell’articolo “L’italiano riprende quota” (*Corriere del Ticino*, 27 marzo 2015). I Cantoni devono impegnarsi a offrire a tutti i liceali svizzeri l’italiano come materia di maturità. I licei che non sono in grado di seguire questa raccomandazione o per la scarsità delle richieste pervenute o a causa della pianificazione cantonale dovranno trovare “soluzioni appropriate con altre scuole situate a distanza ragionevole dal domicilio degli allievi”.

Il Consigliere di Stato Manuele Bertoli tuttavia è consci che il vero lavoro comincia adesso. “Vigileremo con attenzione affinché questo documento non resti nel cassetto”, ha spiegato (è prevista una valutazione di queste raccomandazioni tra cinque anni), e soprattutto che la possibilità di deroga data non serva ad alcune scuole, o peggio ad alcuni cantoni, per evitare di offrire l’insegnamento dell’italiano.

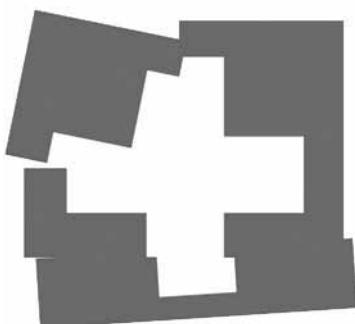
Obvaldo ad esempio, il cantone che aveva scatenato la querelle con la sua decisione di sopprimerlo dai suoi licei, dovrà tornare a “offrire l’italiano come materia di maturità, e non partire subito con una proposta alternativa dando per scontato che interessi poche persone”. Va da sé comunque che “se una cosa non la si vuole fare, ci sono molti modi

per non farla”, sottolinea argutamente Bertoli. Infatti, come si spiegano affermazioni fasulle del tipo “a Sarnen il presidente dell’ASPI Donato Sperduto per un anno ha avuto un solo allievo in una sua classe d’italiano” oppure “la situazione dell’italiano era identica a quella dell’opzione complementare chimica” – se la chimica non aveva avuto luogo per ben quattro anni, mentre l’opzione specifica italiano aveva sempre avuto luogo?

L’ASPI (Associazione svizzera dei professori d’italiano – www.professoritaliano.ch) è contro accordi intercantonal prevedenti che l’offerta di questa lingua nazionale venga centralizzata in alcuni licei. Inoltre, si è da tempo dichiarata contro l’idea avanzata con veemenza da qualche parte, con dei dati che hanno lasciato perplessi, e consistente nel declassamento della lingua di Dante ad opzione complementare: sensatamente la CPDE, parlando di materia di maturità, fa riferimento all’italiano come disciplina fondamentale ed opzione specifica – discipline prevedenti un consistente numero di ore. Per l’ASPI, poi, la CDPE avrebbe potuto e dovuto monitorare bene la situazione in tutti questi anni per vedere qual è il vero problema dell’italiano in un dato liceo.

La Svizzera è un paese quadrilingue e l’italiano è la terza lingua nazionale. L’ASPI chiede che questo statuto venga riconosciuto nelle scuole svizzere in modo palpabile, non retoricamente, sostenendone l’apprendimento ed incoraggiando iniziative volte alla promozione dell’italiano. Non salvaguardare le lingue nazionali vuol dire far perdere un braccio alla croce della bandiera della Confederazione elvetica.

Donato Sperduto, Sursee



Das „Pledari Grond Online“: Neu und interaktiv

Das grossangelegte romanische Online-Wörterbuch „Pledari Grond“ der Lia Rumantscha (LR), das 1982, ursprünglich in Buchform, dann in digitaler Form und später in einer Onlineversion entwickelt und ständig ausgebaut wird, hat ein neues Design bekommen. Dieses ermöglicht eine schnellere Livesuche und fördert den interaktiven Kontakt zwischen den Usern und der Redaktion noch stärker als früher.

Das „Pledari Grond“ (PG) basiert auf der linguistischen Datenbank der Lia Rumantscha, die im Jahre 1982 in Zusammenhang mit der Schaffung des Rumantsch Grischun, mit sprachplanerischen Massnahmen sowie der weiteren Standardisierung der rätoromanischen Einheitssprache entwickelt wurde. Es handelt sich um eine grossangelegte Wörtersammlung ohne detailliertere grammatischen Angaben, wie man sie von traditionellen Wörterbüchern gewohnt ist. Dafür bietet das PG zahlreiche Vorschläge für den Gebrauch von Wörtern sowie viele gebräuchliche Redewendungen. Es ist neben dem grossen nationalen Mundartwörterbuch „Dicziunari Rumantsch Grischun“ die umfangreichste Sammlung rätoromanischer Wörter und Ausdrücke, die heute dem interessierten Publikum zugänglich ist. Das PG wird durch die Redaktion und mit Hilfe der Nutzerinnen und Nutzer täglich aktualisiert.

Neues Design, neue Technologie

Das neue grafische Design des „Pledari Grond Online“ stammt vom bekannten Designer Remo Caminada. Für die Funktionalität und die Programmierung der Daten zeichnet die Sprachliche Informationsverarbeitung der Universität Köln verantwortlich. Anders als bei der alten Version ist im neuen „Pledari Grond Online“ die Livesuche. Die Treffer für das gesuchte Wort erscheinen nämlich bereits während des Eintippens. Außerdem ist eine detailliertere Suche möglich. Das romanische Online-Wörterbuch funktioniert zudem neu nach der Technologie des Responsive Webdesign: Die Internetseite erkennt das jeweils benutzte Endgerät, das diese konsultiert, und passt sich dem entsprechenden Bildschirm an, egal ob PC, Tablet oder Smartphone.

Mehr als 220'000 Einträge

Das „Pledari Grond Online“ enthält aktuell gegen 223'000 Einträge in Rumantsch Grischun und Deutsch. Diese Zahl wird sich mit dem neuen Auftritt stetig vergrössern. Auch dank der Nutzerinnen und Nutzer. Sie haben nämlich die Möglichkeit, der Redaktion eigene Wortkreationen zu übermitteln oder sie auf allfällige Fehler hinzuweisen. Die vorgenommenen Änderungen und Ergänzungen werden neu unmittelbar visualisiert und sind für den Nutzer auf Wunsch sofort sichtbar. Dank dieser Plattform wird der Kontakt zwischen der Redaktion und den Usern noch stärker gefördert.

Das „Pledari Grond Online“ enthält ausschliesslich Einträge in der überregionalen rätoromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun. Die Erfahrung zeigt aber, dass die Datenbank häufig auch für das Verfassen und Redigieren von Texten in den Idiomen Verwendung findet. Die Transposition des Rumantsch Grischun in die Idiome stellt – zumindest für Sprecherinnen und Sprecher einer oder mehrerer Varianten des Rätoromanischen – keine Schwierigkeit dar. Regelmässig gelangen die Nutzer denn auch mit Fragen zu den einzelnen Idiomen an die Redaktion des PG. Die redaktionelle Arbeit am PG wird auf diese Weise zu einem Austausch über innersprachliche Grenzen hinweg, der einerseits in manchen Fällen die terminologische Datenbank zu bereichern vermag, andererseits die Innovation des Wortschatzes des einen oder anderen Idioms unterstützt.

Das Online-Wörterbuch „Pledari Grond“ ist kostenlos und auf www.pledarigrond.ch einsehbar.

Daniel Telli, Lia Rumantscha



A. Giacometti, *Trois hommes qui marchent II*, 1949.



Schart, Michael & Legutke, Michael (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Goethe Institut, 199 S.

Die vorgestellte Publikation *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* bildet den ersten Teil der neuen Reihe von Fortbildungseinheiten für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und/oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ), von denen acht bereits vorliegen (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/mat.html>).

Die gesamte Fort- und Weiterbildungsreihe trägt den Titel *Deutsch lehren lernen (DLL)* und wird von einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe unter der Schirmherrschaft des Goethe Instituts geleitet.

Das Motto der Unterrichtseinheit lautet: „*Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!*“ Eins steht nach wie vor fest: Trotz zahlreicher Faktoren, die den erhofften Erfolg eines Unterrichts mitbestimmen, sind die Lehrpersonen als die wichtigste Determinante des Unterrichtsgeschehens anzusehen.

Die Autoren Michael Schart und Michael Legutke fokussieren im ersten Band der Fortbildungsreihe DLL die Qualifizierung beziehungsweise Vertiefung, Aktualisierung und Erweiterung bereits vorhandener fachdidaktischer Kenntnisse und der Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte.

Das Lehrbuch gliedert sich in 3 Teile: Im ersten Kapitel geht es darum, die Komplexität der Lehrtätigkeit mitsamt unterschiedlicher Einflussfaktoren zu verstehen, d.h. vor allem pädagogische

Vorbilder und die eigene persönliche Lehrphilosophie zu reflektieren, sich der Kontexteinwirkungen des Lernens und Lehrens, sowie der scheinbaren Widersprüche zwischen der Unterrichtsrealität und dem theoretischen Wissen (der sogenannten Paradoxien des Lehralltags) bewusst zu werden. Dem Leser werden keine überprüften Handlungsanweisungen angeboten, sondern nur Anlässe zum Nachdenken über getroffene normative Entscheidungen gegeben. Darüber hinaus wird ein breites Spektrum von notwendigen Persönlichkeits- und Lehrkompetenzen erarbeitet und über subjektive Vorstellungen von „gutem Unterricht“ diskutiert.

Im zweiten Kapitel rückt die Gestaltung der Handlungsspielräume ins Zentrum. Es werden dabei zentrale Bedingungen des Unterrichts und seiner Dynamik behandelt, die aus der Interaktion zwischen der Kursleitung und den Lernenden und aus dem Austausch innerhalb der Gruppe entstehen. Daran schließen sich Themen wie das Potenzial von Regeln und Rituale im Fremdsprachenunterricht, das Lernklima und Spezifika der fremdsprachlichen Unterrichtskommunikation.

Das dritte Kapitel, das gleichzeitig den Schwerpunkt der Publikation bildet, ist dem forschenden und reflektierenden Erfahrungslernen (der Aktions- oder Lehrerforschung) verpflichtet. Die Lehrenden werden durch das Verstehen eigener Stärken und Schwächen, dabei unterstützt Neues auszuprobieren und die Folgen dieser Veränderungen zu untersuchen. Sie werden dazu motiviert, konkrete Fragestellungen aus eigener Praxis in Form der sogenannten Praxiserundungsprojekte (PEPs) zu bearbeiten. Mit der Umsetzung der Theorie in die Praxis verfolgen die Autoren das Ziel, eigene Vorstellungen der Lehrkräfte vom Unterricht zu reflektieren, Herausforderungen und professionelle Entwicklungsmöglichkeiten anzuregen und damit den Unterrichtsalltag zu verbessern.

Die Einheit ist logisch gegliedert, übersichtlich und in ihrer Ausrichtung handlungsorientiert sowie autonomiefördernd verfasst.

Für diese Publikation, ähnlich wie für die älteren Fernstudieneinheiten, ist eine ausgewogene gleichmäßige Verknüpfung der Theorie und des praktischen Könnens in DaF/DaZ- Unterricht charakteristisch. Kein Faktenwissen wird ohne Reflexion des Lesers/der Leserin präsentiert, es wird nach der eigenen Meinung gefragt, zum Nachdenken aufgefordert und auf die weiterführende Literatur hingewiesen. Obwohl das Lehrbuch im Prinzip als Selbstlernmaterial bearbeitet werden kann, wird nach Möglichkeit ein gegenseitiger Erfahrungsaustausch mit Kollegen gefördert. Das Buch enthält dazu genügend Anregungen in Form von halboffenen oder offenen Aufgaben. Die Angaben im Lösungsschlüssel zu solchen Task (falls vorhanden) werden als Hilfe, Leitfäden verstanden.

Zur guten Orientierung des Lehrbuchbenutzers tragen verständliche Piktogramme am Rande jeder Seite bei. Besonders vorteilhaft ist meines Erachtens, dass der Studierende die Einheiten wahlweise als Buch mit DVDs oder Online auf einer Moodle-Plattform verwenden kann und dass als Bestandteil der Einheit eine DVD mit unterrichtspraktischen Videos vorhanden ist. Die beigelegten Videomitschnitte, nehmen den Unterricht mit verschiedenen Lernergruppen aus aller Welt auf und ermöglichen indirekt (durch virtuelle Hospitationen) etwas über eigenen Unterricht zu lernen.

Der Band ist wegen seiner guten Lesbarkeit für Studierende, aber auch für die Fortbildung von Lehrenden mit Unterrichtserfahrung sehr empfehlenswert.

Jana Juhàsová, Ruzomberok (SK)



Yvan Schneider (2014). *Petite histoire de l'alimentation en Suisse*. Le Mont-sur-Lausanne: Ed. Loisirs et Pédagogie, 72 pp.

Cette *Petite histoire de l'alimentation en Suisse* n'est pas, en soi, un ouvrage spécialement conçu pour la didactique des langues. Issu d'un projet de la HEP Vaud en «éducation nutritionnelle» et publié par les éditions *Loisirs et Pédagogie*, il constitue en revanche un excellent matériel de base pour un enseignement autour des pratiques alimentaires, facilement didactisable pour l'enseignement du FLE, par exemple. L'ouvrage, dont les illustrations sont fort bien adaptées à une utilisation en classe, se présente en 10 chapitres organisés chronologiquement et retracant 10'000 ans d'histoire(s) et de pratiques alimentaires sur le territoire helvétique. Du Mésolithique (chap. 1) au XXIème siècle (chap. 10), en passant par l'époque gallo-romaine, le Moyen-âge, l'Ancien Régime, la révolution industrielle et l'Après-Guerre, chaque chapitre présente tout d'abord une brève mais très bonne contextualisation historique présentant notamment les connaissances (savoirs-faire humain de l'époque) et les objets permettant tel ou tel autre type de chasse, de production, ou de conservation des aliments. Les grands faits historiques (en particulier les contacts entre peuples) et leur impact sur l'alimentation et sur les «usages de la table» sont également au centre de l'attention, et c'est ainsi qu'on nous rappelle, entre autres, que l'aigre-doux, bien loin d'être une exclusivité asiatique récente, était déjà présent sur territoire suisse à l'époque gallo-romaine, apporté par les Ro-

mains et intégré à la gastronomie locale sous forme de polenta aux fruits ou de sauces au miel et au poivre. Les différences alimentaires des diverses «classes» sociales sont également relevées, ce qui introduit une dimension socio-historique centrale à toute histoire d'une pratique aussi culturelle que l'est le *manger*. Puis, une recette «typique» est proposée à la fin de chaque chapitre: elle reprend les ingrédients, les méthodes de conservation, d'élaboration et de cuisson propres à l'époque historique en question. C'est ainsi que nous sont données toutes les instructions pour cuire une mésolithique feuille de chou crue farcie au gibier en nous servant notamment d'une aiguille taillée dans un os et d'un silex, ou encore un très contemporain «Pigeon voyageur» sous forme d'une cuisse de poulet en sachet prêt à être réchauffée au micro-ondes...!

Comment utiliser cet ouvrage pour l'enseignement des langues et des cultures?

Présenté dans un langage simple, clair et didactique, la *Petite histoire de l'alimentation en Suisse* pourrait être utilisée comme matériel de base pour un niveau d'enseignement allant de A1 à B2. La structure de chaque chapitre étant déjà, en soi, très «pédagogique», l'adaptation pour un enseignement linguistique ou culturel coule de source: l'enseignant n'aura qu'à élaborer des questions de compréhension, un travail autour du lexique, des tâches langagières simples (A1-A2: «Listez les ingrédients nécessaires à la recette X; pour quoi ces aliments sont-ils typiques de l'époque? / Listez les méthodes de préparation utilisées (récolte, élaboration, cuissons, ...) et expliquez pourquoi elles sont propres à cette époque.»), intermédiaires (A2-B1: «Comparez les ingrédients et les modes d'élaboration de la période de l'Ancien régime avec celles d'aujourd'hui: décrivez les différences en utilisant les temps du passé et du présent.») ou des tâches plus complexes et collaboratives (B1-B2: «Par groupes de deux, prenez connaissance d'une des 10 époques historiques décrites, de leur contexte historique, des ingrédients

et ustensiles utilisés, de leurs pratiques alimentaires et de leurs manières à table; chaque groupe présente par oral une période et fait un lien avec la précédente: quelles sont les nouvelles connaissances et techniques permettant cette évolution?»).

Au niveau culturel, un travail sur les rapports entre habitudes alimentaires et socioculturelles est également envisageable sur la base des informations données dans l'ouvrage: chaque période historique peut être considérée et étudiée, éventuellement en demandant aux apprenants de faire quelques recherches complémentaires. Pour ce faire, on pourra par exemple suivre les pistes de réflexion proposées dans l'article de Bordessoule Gilléron & Pairet dans le présent volume (pp. 39-41), et notamment l'axe diachronique questionnant l'altérité à travers différentes époques au sein d'un même territoire.

«Il ne suffit pas qu'un aliment soit bon à manger, encore faut-il qu'il soit bon à penser» (Claude Lévi-Strauss)

La préface de Jean-Pierre Poulin, professeur de sociologie à l'Université de Toulouse, ainsi que l'introduction, présentent elles aussi des éléments anthropologiques du rapport à l'alimentaire qui peuvent être pris comme pistes pour l'élaboration d'activités didactiques (en L2 ou en L1). La seconde rappelle que nous vivons une mutation alimentaire qui fait de l'acte de manger un «choix politique» et que «mieux comprendre les ressorts de cette évolution pour mieux appréhender nos habitudes actuelles, tel est l'enjeu du projet» (p. 9). La préface, quant à elle, rappelle à juste titre que «l'acte alimentaire relie les hommes entre eux», que c'est «sur lui et grâce à lui [que] se tisse la trame du social» (p. 5), et que ces liens peuvent se concevoir à travers le temps mais aussi à travers l'espace, puisque les nourritures circulent d'une région à l'autre, leurs mutations devenant ainsi les témoins des échanges économiques, historiques et culturels entre peuples.

Jeanne Pantet, Bellinzona

«Mit Sprache verinnerlichen wir die Kultur eines Landes»

Jacqueline Beck

Das Staatssekretariat für Migration hat mit Partnern wie der Klubschule Migros ein neues Rahmenkonzept für den Sprachunterricht von Migrantinnen und Migranten definiert. Nun tritt das Projekt in eine wichtige Phase.

Um die sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten zu verbessern, hat der Bund das Projekt fide (französisch, italienisch, deutsch) lanciert. Es ist Teil eines Rahmenkonzepts, das den Akteuren im Bereich Migration Werkzeuge zur Einschätzung und Förderung von Sprachkompetenzen anbietet. Massgeblich an der Entwicklung von fide beteiligt ist die Klubschule Migros, die jährlich rund 50'000 Personen in den Landessprachen Französisch, Italienisch und Deutsch unterrichtet. Sie wirkte mit bei der Konzeptarbeit und bei den Begleitfilmen. Nun betätigt sie sich in der Weiterbildung der Leiterinnen und Leiter der Sprachkurse.

fide will die Qualität der Sprachkurse sicherstellen und macht Angebote und erworbene Nachweise miteinander vergleichbar. Dazu zählt auch ein Zertifikat für Sprachkursleitende, die die Weiterbildungsmodule erfolgreich absolviert haben. Die Klubschule Migros hat in der jetzt angelaufenen Pilotphase die Zulassung für solche Weiterbildungskurse erhalten. Generell ist die Förderung der Integration ein wichtiges Anliegen im Bereich Bildung des Migros-Kulturprozent, wie die an fide beteiligte Projektleiterin bei der Klubschule Migros, Daniela Canclini-Beinke, bestätigt.

Daniela Canclini-Beinke, vous êtes d'origine italienne, vous vivez à Lausanne et vous travaillez à Zurich. Comment vivez-vous le plurilinguisme?

Le plurilinguisme joue un rôle important dans ma vie. J'ai quitté l'Italie il y a 30 ans pour vivre avec mon mari qui est allemand. En Allemagne, je parlais italien et anglais, un peu d'espagnol. La langue de notre relation était l'anglais. Mais je trouvais que l'allemand est une langue magnifique, et c'est devenue ma deuxième langue. A cause d'un changement de poste il y a 15 ans, nous avons déménagé en Suisse romande où nous étions à nouveau confrontés à une nouvelle langue. Aujourd'hui, mon quotidien est tri-, parfois quadrilingue. Le plurilinguisme m'aide à me connecter socialement, il me fait aussi avancer au niveau professionnel. Quand je suis arrivée dans un nouveau pays, il m'était très utile de maîtriser rapidement la langue. C'est par elle que j'ai compris les gens et intériorisé leur culture, c'est par elle que j'ai appris à les aimer.

Seit drei Jahren arbeiten Sie bei der Klubschule Migros und haben für fide Begleitfilme realisiert, die Fremdsprachige in unterschiedlichen kommunikativen Situationen zeigen.

Die Filme sollen die Sprachkompetenz anhand möglichst authentischer Alltagssituationen verdeutlichen. Sie zeigen, was es bedeutet, wenn jemand beispielsweise das Niveau A2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen hat. Einige Szenarien – etwa die Anmeldung in einer Gemeinde – gibt es in allen drei Sprachen, andere gehen auf kulturelle Identitäten der einzelnen Sprachregionen ein. Zusätzlich haben die Migrantinnen und Migranten Texte zu den

verschiedenen Szenarien verfasst. Diese Dokumentationen dienen Behörden und offiziellen Stellen zur besseren Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen einer Person, um passende Kursangebote zu finden. Inzwischen nutzen auch viele Kursleiter das Material in ihrem Unterricht.

Quelles sont les particularités des régions linguistiques qui deviennent visibles dans les vidéos?

Le comportement de communication est différent selon la région. Les films autour du champ d'action habiter sont un bon exemple. Quand le nouveau voisin se présente avec un gâteau, les personnes dans le film en allemand restent près de la porte, tandis qu'au Tessin pendant la visite d'un appartement, on s'assoit ensemble sur le canapé. Par ailleurs, il est intéressant de voir que le niveau linguistique d'un migrant baisse souvent quand il doit communiquer dans une situation officielle ou délicate, par exemple chez le médecin ou lors d'une démarche administrative. Le manque d'assurance qui y est lié explique ce phénomène.

Das Rahmenkonzept von fide basiert auf dem „szenariobasierten Unterricht“. Was ist das?

Im szenariobasierten Unterricht werden sprachliche Kompetenzen erarbeitet, um bestimmte Situationen im Alltagsleben leichter zu bewältigen. Es geht darum, möglichst schnell handlungsfähig zu werden, auch wenn noch keine profunden Kenntnisse der Grammatik vorhanden sind. Entscheidend ist, dass die Kursleitenden dabei auf die spezifischen Bedürfnisse der Gruppe eingehen, ohne sich strikt an das Lehrmittel zu halten.

Beaucoup d'enseignants travaillent déjà avec de tels scénarios dans leurs cours. En quoi est-ce novateur?

Le changement de paradigme se trouve dans le concept de «Co-construction»: le contenu du cours se définit grâce à l'échange entre formateur et participants. Pendant la pause-café, par exemple, une question apparaît: comment obtient-on une place dans l'école de jour pour son

enfant? Avec l'accord du groupe, cette question devient le sujet du cours. Ainsi se créent des scénarios sur mesure, qui se basent sur l'expérience, le savoir et le niveau linguistique des participants.

Die Kursleitenden müssen den Unterricht also sehr flexibel gestalten können.

Das ist nur scheinbar neu, denn die Grundprinzipien sind den meisten schon bekannt. Wichtig ist die kontinuierliche Klärung der Bedürfnisse. Hier gibt es oft sehr heterogene Klassen in Bezug auf kulturelle Hintergründe, Bildungsniveau oder die Aufenthaltsdauer in der Schweiz. Eine grosse Bedeutung kommt deshalb dem Weiterbildungsmodul „Migration und Interkulturalität“ zu. Es vermittelt den Lehrpersonen die gesetzlichen Grundlagen und regt sie zur Reflexion der eigenen Haltung an, um den Lernprozess wertschätzend begleiten zu können. So entsteht eine Atmosphäre, in der sich die Migrantinnen und Migranten trauen, ihre Bedürfnisse zu formulieren und in der Gruppe zu vertreten.

Est-ce que fide est entièrement dédié aux formateurs et aux participants des cours?

Non, pas entièrement. Des instances officielles, des institutions et des organismes qui travaillent autour de l'immigration, sont également des groupes cibles. Le Secrétariat d'Etat aux migrations a chargé entre autres l'Ecole-club Migros de cerner les besoins des différentes parties prenantes. L'analyse bouclée, c'est maintenant la marche à suivre qui est en train d'être définie.

Mit welchen Herausforderungen rechnen Sie bei der Umsetzung des Konzepts?

Eine grosse Herausforderung liegt in der Akzeptanz bei Kursleitenden und Kantonen. Ab 2018 werden die Kantonale Integrationsprogramme wohl einen verbindlichen Zeitplan zur Implementierung des Konzepts vorgeben. Schon jetzt haben aber einige Kantone Budgets für die Weiterbildung der Sprachkursleitenden gesprochen und bereits werden auch Qualitätskriterien für den Sprachunterricht von Migrantinnen und Migranten entwickelt. Ein wichtiger Bestandteil wird die Qualifikation der Sprachkursleitenden. Ich hoffe, dass diese viel zur Akzeptanz von fide beitragen werden.

Quelle est l'importance de fide pour l'intégration linguistique en Suisse?

L'encouragement de l'intégration par un enseignement amélioré de la langue est l'idéal. Grâce à mon expérience personnelle, je peux confirmer que les chances augmentent lorsqu'on maîtrise la langue d'un pays. La prise de conscience des capacités déjà intégrées et la reconnaissance de ses limites encouragent la motivation pour l'apprentissage des langues. Et si les besoins individuels concrets sont pris en compte, l'intérêt pour la connaissance de la langue et du pays augmente. Voilà pourquoi l'approche de fide me semble porteuse d'avenir: Elle réunit des méthodes évaluées et les applique résolument.



Un quotidien plurilingue: la responsable de projet Daniela Canclini-Beinke est italienne, mariée à un allemand, vit à Lausanne et travaille à Zurich.

Voir «fide» dans [Babylonia 1/2013](#)
<http://fide-info.ch>
www.ecole-club.ch
www.pour-cent-culturel-migros.ch

Weitere Informationen:

Silvio Gardoni, Projektleiter Kommunikation

+41 (0)44 277 20 54
silvio.gardoni@mgb.ch

www.klubschule.ch
www.facebook.com/KlubschuleMigros

Settimana della Svizzera Italiana: un'iniziativa dell'USI, in collaborazione con la Kantonsschule di Sursee e il Liceo Lugano 1

Dal 20 al 24 aprile si è svolta la Settimana della Svizzera italiana alla Kantonsschule Sursee, promossa dall'USI. All'inaugurazione sono intervenuti tra l'altro il rettore Michel Hubli e i direttori dell'educazione dei cantoni Ticino e Lucerna: Reto Wyss e Manuele Bertoli. L'iniziativa è stata preceduta da uno scambio tra la classe 5G di Sursee e la classe 3G del Liceo di Lugano 1. I docenti che hanno partecipato allo scambio erano M. Nellen, D. Sperduto, B. Heinkel, R. Talarico e F. Pusterla. Giovedì 23 aprile i giovani ticinesi e giovani svizzero-tedeschi hanno potuto fare delle presentazioni sulla Svizzera italiana alle classi del liceo di Sursee in italiano ed in tedesco.

Venerdì la 3G di Lugano si è sbizzarrita a preparare insieme alla 5D di Sursee una serie di raccomandazioni per favorire l'insegnamento dell'italiano Oltralpe. Le raccomandazioni di questo miniparlamento sono state commentate dal Consigliere nazionale Ignazio Cassis e dal presidente dell'ASPI Donato Sperduto. Gli studenti del miniparlamento hanno giustamente sottolineato l'importanza del ruolo dei media per il plurilinguismo svizzero. Inoltre, l'accento è stato messo sull'importanza e sull'utilità della conoscenza delle lingue nazionali nel mondo professionale elvetico.

Sprachpolitik / Politica linguistica

- Im Kanton Nidwalden hat sich am 8. März 2015 das Volk mit einem unerwartet deutlichen Mehr von 61,72 Prozent gegen eine Initiative der SVP ausgesprochen, die nur eine Fremdsprache in der Primarschule forderte. Das Resultat ist umso überraschend als das Volksbegehren auch von der Regierung unterstützt wurde. Generell war in den Kommentaren schweizweit grosse Erleichterung zu vermerken. Bezeichnend dafür die Stellungnahme des Präsidenten der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), Christoph Eymann. „Die Bewohner des kleinen Zentralschweizer Kantons haben über den kantonalen Tellerrand hinaus geblickt und eine gute Entscheidung getroffen“. Dies sei ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit des Landes.

- Nel Canton Grigioni è stata lanciata un'iniziativa per una sola lingua straniera nella scuola dell'obbligo. Con un messaggio del 18 dicembre 2014 il Governo grigionese aveva chiesto al Gran Consiglio di dichiarare l'iniziativa irricevibile perché contraria al diritto federale e alla Costituzione cantonale. Il Parlamento ha seguito il Governo e ha dichiarato il 21 marzo 2015 l'iniziativa non valida con 82 contro 34 voti.

ESP-Tagung, 8. September 2015 in Bern

Die diesjährige ESP-Tagung der Deutschschweizer EDK findet am Dienstag, 8. September 2015 in Bern statt. Dabei wird das Thema „Kompetenzorientierung und Mehrsprachigkeit im Lehrplan 21: Die (Fremd-)Sprachen sind bereit“ aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und diskutiert.

Die Hauptreferentin Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, wird einleitend aufzeigen, wie das ESP als wertvolles Begleitinstrument unterwegs zu Kompetenzorientierung und Mehrsprachigkeit genutzt werden kann. Der Input von Monika Bucher, Mitglied des Teams Lehrplan 21, wird der Dar-

stellung der Mehrsprachigkeit im Lehrplan 21 gewidmet sein.

Die Tagung richtet sich an interessierte Lehrpersonen und Schulleitungen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, an PH-Dozierende, an Projektleitungen zur Einführung des Lehrplans 21 sowie an weitere Interessierte.

Die Anmeldung ist bis am 19. August 2015

möglich auf der Website D-EDK:

<http://www.d-edk.ch/esp-tagung-2015>



Festival delle lingue

Con il Festival delle Lingue, realizzato anche quest'aprile nelle Scuole Medie del Canton Ticino, gli allievi di quarta media hanno avuto la possibilità di vivere una giornata confrontandosi non solo con le lingue insegnate a scuola ma anche con lingue completamente nuove per loro come il giapponese, il cinese, lo spagnolo, il romanzo, la lingua dei segni oppure la lingua greca, la più antica fra le lingue europee.

Artisti, musicisti, attori teatrali e relatori d'ogni genere stimolano la curiosità intellettuale dei ragazzi attraverso i loro racconti, la loro arte, la loro cultura, la loro stessa vita. Il tutto mediato dalle lingue straniere che diventano, per una volta, protagonisti più affascinanti, più coinvolgenti, e più spontanei di quanto non lo siano già fra le mura di un'aula.

Le attività proposte possono contribuire a vivere il plurilinguismo in Svizzera, in Europa e nel mondo non come un ostacolo, ma come una forma di espressione e una fonte di ricchezza culturale e intellettuale. Inoltre si vuole offrire ai ragazzi la consapevolezza della spendibilità di quanto appreso sui banchi di scuola, sviluppare il concetto del rispetto per il prossimo e per ciò che è diverso, favorire la cultura della buona educazione e ampliare i propri orizzonti personali e culturali.

**Informazioni: [http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/
cosa-facciamo/festival-delle-lingue/](http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/festival-delle-lingue/)**

“Colui che non sa le lingue straniere, non sa nulla della propria.” (Johann Wolfgang von Goethe)



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra del direttori cantonals da l'educazion publica

Anforderungsprofile: Orientierungshilfe für die Berufswahl. *Quo vadis Fremdsprachen?*

In ihrer Newsletter vom 1. April teilt die EDK die Veröffentlichung von sogenannten schulischen Anforderungsprofilen mit. Dabei geht es um ein Instrument, das v.a. den Jugendlichen am Schluss der obligatorischen Schulzeit bei der Berufswahl dienlich sein soll. Die Profile – es sind bereits 150 Berufe abgedeckt worden – sind aus einem 2011 von der EDK und vom Schweizerischen Gewerbeverband (SGV) mit der Unterstützung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) initiierten Projekt hervorgegangen.

Die schulischen Ansprüche eines jeden Berufs werden auf einer Profilskala angegeben. Diese besteht aus 21 Items, die den vier Fächern Mathematik, Schulsprache, Naturwissenschaften und Fremdsprachen zugeordnet sind (www.anforderungsprofile.ch). Für die Schulsprache werden z.B. die Items ‚Teilnahme an Gesprächen‘ und ‚Zusammenhängendes Sprechen‘.

Ein Blick auf die Profile zeigt, dass den Fremdsprachen (es gilt für die allermeisten Berufe), wenn überhaupt ein bescheidenes Dasein reserviert wird... Ihrerseits fällt die lokale Landessprache (Muttersprache) mit doch bizarren Elementen auf: So ist etwa die Fähigkeit ‚zusammenhängend zu sprechen‘ meistens deutlich tiefer taxiert als die, ‚Teilnahme an Gesprächen‘. Wie dies möglich sein soll, werden uns die Verantwortlichen und die Erziehungswissenschaftler, die die Profile erstellt haben (natürlich evidenzbasiert...) noch erklären müssen. Dazu ein Kommentar im Editorial dieser Ausgabe.

CDPE: Raccomandazioni a sostegno dell’Italiano nei licei svizzeri

Reagendo all’intenso dibattito avvenuto negli ultimi tempi e dando seguito a reiterate richieste, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione ha pubblicato il 26 marzo 2015 le ‘Raccomandazioni a sostegno dell’italiano quale lingua nazionale nei licei svizzeri’.

Il testo integrale delle raccomandazioni, che si fondano sugli art. 1 e 3 del concordato sul coordinamento scolastico in Svizzera del 29 ottobre 1970, è disponibile su

<http://www.edk.ch/dyn/28393.php>.

Per un commento rimandiamo alla rubrica ‚Italiano e romanzio in Svizzera‘.



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundazion per la collaurazion federala
Foundation for federal co-operation

Neues Projekt: Lehrpersonenaustausch

Am 27. März 2014 hat die Plenarversammlung der EDK einstimmig dem Grobkonzept für einen Austausch von Lehrpersonen über die sprachregionalen Grenzen hinweg zugestimmt. Nun wird im Schuljahr 2015/16 ein Pilotprojekt gestartet. Bereits haben sich erste Lehrpersonen für das Projekt angemeldet, gesucht werden aber noch weitere Austauschpartner.

Schnell entschlossene Lehrpersonen gesucht.
Kontakt und Informationen: info@chstiftung.ch

Superare gli ostacoli: giornata tematica Scambio e mobilità nelle scuole del secondario II

Il 6 novembre 2015 la Fondazione ch in collaborazione con la Conferenza delle diretrici e dei direttori dei licei svizzeri (CDLS) organizza a Berna la terza giornata tematica Scambio e mobilità nelle scuole del secondario II. Un’occasione per insegnanti, membri delle direzioni scolastiche e responsabili degli scambi per informarsi, scambiare esperienze e sviluppare la propria rete di contatti.



Compétences en anglais en fin de sixième dans le canton de Lucerne

À partir de l’année scolaire 2007/08, les cours d’anglais ont été introduits de manière échelonnée en troisième année primaire dans le canton de Lucerne. À l’année scolaire 2010/11, les premiers élèves ayant suivi ces cours d’anglais à l’école primaire sont donc entrés en sixième. Ont-ils atteint les objectifs définis par le plan d’étude? Pour répondre à cette question, une enquête a été réalisée. Parmi les 650 élèves sélectionnés pour les tests, 89 fréquentaient une classe à degrés multiples et 78% étaient de langue maternelle allemande. Quelques résultats:

- Compréhension orale: 46% des élèves ont atteint les objectifs.
- Lecture: 35%.
- Expression orale: 97%.
- Expression écrite: 75%.

Les différences entre les classes étaient quant à elles flagrantes: le degré d’atteinte variait entre 0 et 92% dans le domaine de la compréhension orale et entre 6 et 84% dans celui de la lecture.

Rapport complet de la recherche sur: <http://www.skbf-csre.ch/pdf/15004.pdf>

Vorschau 2015 | Programmazione 2015

2/2015 Les approches plurielles des langues et des cultures

3/2015 Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla | Idea, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona (coordinazione)
Jean-François de Pietro | IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel
Brigitte Gerber | Université Genève, IUFFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4
Manfred Gross | PH Graubünden,
Scalärastrasse 17, 7000 Chur
Laura Loder-Büchel | PH Zürich,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich
Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2,
6833 Vacallo
Mathias Picenoni | Weidstrasse 24,
8706 Meilen
Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee,
Moosgasse 11, 6210 Sursee
Gé Stoks | Idea, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona
Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER
didactique des langues et cultures
Av. de Cour 25, 1014 Lausanne
Segretaria di redazione:
Jeanne Pantet | Babylonia, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia
Piazza Nosetto 3
CH-6500 Bellinzona
Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144
babylonia@idea-ti.ch / www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 1/15: 1'150 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 30.-
Costo del numero singolo: fr. 20.-
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona
E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Gustav Arnold | PH Luzern,
Frohburgstrasse 3, Postfach, 6002 Luzern
(gustav.arnold@phlu.ch)
Nadine Bordessoule Gilliéron | Université de Genève – ELCF, Uni Bastions, 5, rue de Candolle, 1205 Genève
(Nadine.Bordessoule@unige.ch)
Ursina Gloor | Wiesenweg 2, 4144 Arlesheim (ugloor@datacomm.ch)
Anna Häfliger | Frohburgstrasse 3, Postfach, 6002 Luzern (anna.haefliger@phlu.ch)
Leon Heinz | Internationale Gastronautische Gesellschaft, Mülhauserstrasse 61, 4057 Basel (info@gastronautischegesellschaft.org)
Elke Nicole Kappus | Bildungs- und Sozialwissenschaften, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern (elke-nicole.kappus@phlu.ch)
Peter Köppel | Köppel + Partner AG Public Affairs, Postfach 207, 8590 Romanshorn (peter.koeppel@me.com)
Lorenza Mondada | Basel Universität, Französisches Seminar, Maiengasse 51, 4056 Basel (Lorenza.Mondada@unibas.ch)
Katharina Oechslin | Sonnenhof 6, 6004 Luzern (katharina.oechslin@phlu.ch)
Ana Pairet | Ruth Adams Building, Room 103, 131 George Street, New Brunswick, NJ 08901, USA (apairet@rci.rutgers.edu)
Simone Ries | PH Luzern, Frohburgstrasse 3, Postfach, 6002 Luzern (simone.ries@phlu.ch)
Victor Saudan | PH Luzern, Frohburgstrasse 3, Postfach, 6002 Luzern (victor.saudan@phlu.ch)
Felicia Schäfer | Internationale Gastronautische Gesellschaft, Mülhauserstrasse 61, 4057 Basel (info@gastronautischegesellschaft.org)
Martin Schönbaechler | Hotel & Gastro formation, Eichistrasse 20, Postfach 362, 6353 Weggis (M.Schoenbaechler@hotelgastro.ch)
Paul Seedhouse | Room 3.01 King George VI Building, School of Education, Communication and Language Sciences, Newcastle University, UK-Newcastle NE1 7RU (paul.seedhouse@newcastle.ac.uk)

Marie-Hélène Tramér-Rudolphe | SUPSI-DFA, Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno (mariehelene.tramer@supsi.ch)

Katharina Vajta | Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs universitet, Box 200, SW-405 30 Göteborg (katharina.vajta@sprak.gu.se)

Mireille Venturelli | Via dogana 8, 6500 Bellinzona (mireilleventurelli@bluewin.ch)

Christoph Wildhaber | Hotel & Gastro formation, Eichistrasse 20, Postfach 362, 6353 Weggis (Ch.Wildhaber@hotelgastro.ch)

Martina Zimmermann | PH Luzern, Frohburgstrasse 3, Postfach, 6002 Luzern (martina.zimmermann@phlu.ch)

Max Züst | Hotel & Gastro formation, Eichistrasse 20, Postfach 362, 6353 Weggis (M.Zuest@hotelgastro.ch)

Babylonia per scopi didattici

I numeri di Babylonia possono essere richiesti per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 12.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Illustrazioni

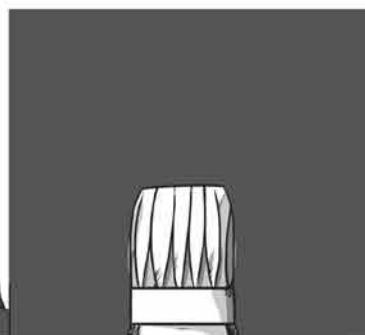
La vignetta in p. 2 è di Pia Valär, Geroldstrasse 11, 8005 Zürich (pvalaer@gmail.com). Ringraziamo di cuore il fotografo Martin Zeller (www.studiozeller.com, studiozeller@gmail.com) che ha generosamente messo a nostra disposizione le sue fotografie realizzate nell'ambito del progetto *Foodscape* (www.food-scape.net).

www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994.

Con il sostegno di

- Ufficio federale della migrazione
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli



Berufsbildungsorganisation mit Tradition und Perspektiven

Aus- und Weiterbildung in der Hotellerie und Gastronomie

Hotel & Gastro formation Schweiz in Weggis und Lonay ist die sozial-partnerschaftlich getragene Berufsbildungsorganisation der Hotellerie/Gastronomie, welche seit bald 90 Jahren Aus- und Weiterbildung betreibt.

Höhere Berufsbildung: Vorbereitung auf eidg. Fachausweise und eidg. Diplome

Berufliche Grundbildung: Die Berufslehre – der Grundstein des beruflichen Werdegangs

Basisqualifikationen: Kurse/Lehrgänge für Interessenten ohne formellen Bildungsabschluss

Hotel & Gastro formation | Eichistrasse 20 | Postfach 362 | CH-6353 Weggis
Telefon +41 (0)41 392 77 77 | Fax +41 (0)41 392 77 70 | info@hotelgastro.ch | www.hotelgastro.ch

Hotel & Gastro formation | Siège romand | Route des Pressoirs 8 | CH-1027 Lonay
Téléphone +41 (0)21 804 85 30 | Fax +41 (0)21 804 85 38 | lonay@hotelgastro.ch | www.hotelgastro.ch



Mein Erfolgserlebnis:
**«MIT SPRACHE EIN
ZUHAUSE SCHAFFEN.»**

Sie leiten Sprachkurse für Erwachsene und arbeiten gerne mit Migrantinnen und Migranten? Sie wollen einen wertvollen Beitrag zu deren Integration leisten und ihnen Perspektiven eröffnen? Diese drei Module qualifizieren Sie zur/zum «Sprachkursleitenden im Integrationsbereich – fide»:

- Fremd- und Zweitsprachendidaktik
- Migration und Interkulturalität
- Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien

Beratung und Anmeldung:
Tel. 0844 844 900
oder klubschule.ch

Mit Förderung des Migros-Kulturprozent

