
ZRomSD 11,2 (2017)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRCEL, MICHAEL FRINGS,
JENS F. HEIDERICH, CORINNA KOCH & SYLVIA THIELE

*Zeitschrift
für Romanische Sprachen
und ihre Didaktik*



ibidem

ZRomSD 11,2 (2017)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRCEL, MICHAEL FRINGS,
JENS F. HEIDERICH, CORINNA KOCH & SYLVIA THIELE

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 11,2

Herbst 2017

ISSN: 1863-1622

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Ausg. 11,1 — Stuttgart: *ibidem*-Verlag

Erscheinungsweise: halbjährlich; Aufnahme nach Ausg. 1,1 (2007)

ISSN 1863-1622

Ausg. 1,1 (2007) -

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

ISBN 978-3-8382-7171-2

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2018

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Das **Herausgeberteam** besteht aus:

Prof. Dr. Christoph Bürgel (Universität Paderborn)

Dr. Michael Frings (Gutenberg-Gymnasium Mainz)

Jens F. Heiderich (Frauenlob-Gymnasium Mainz)

Jun.-Prof. Dr. Corinna Koch (Universität Paderborn)

Prof. Dr. Sylvia Thiele (Universität Mainz)

➤ Kontakt mit den Herausgebenden: **Redaktion@ZRomSD.de**

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst folgende Fachexpertinnen und -experten:

Romanische Sprachwissenschaft

Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Erlangen-Nürnberg)

Prof. Dr. Andre Klump (Universität Trier)

Prof. Dr. Johannes Kramer (Universität Trier)

Prof. Dr. Nadine Rentel (Universität Zwickau)

Prof. Dr. Rainer Schlösser (Universität Jena)

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Universität Saarbrücken)

Didaktik der romanischen Sprachen

Prof. Dr. Mark Bechtel (Universität Osnabrück)

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Universität Kassel)

Prof. Dr. Christiane Fäcke (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Andreas Grünewald (Universität Bremen)

Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Universität Halle-Wittenberg)

Prof. Dr. Eynar Leupold (Troyes/Frankreich)

Prof. Dr. Christine Michler (Universität Bamberg)

Prof. Dr. Christiane Neveling (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Birgit Schädlich (Universität Göttingen)

Frank Schöpp (Universität Würzburg)

Dr. Claudia Schlaak (Universität Mainz)

Prof. Dr. Gérald Schlemminger (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Schulpraxis / Studienseminare

Christine Blauth-Henke (Gymnasium am Steinwald, Neunkirchen)

Bernhard Bremm (Bildungsministerium Mainz)

Geoffroy Drouville (Studienseminar Trier)

Dr. Judith Leinen (Gutenbergschule Wiesbaden)

Dr. Jochen Strathmann (Helmholtzschule Frankfurt a.M.)

Muttersprachliche Expertinnen und Experten

Französisch: Julia Maglione (Bestensee)

Anne Xhonneux (Frauenlob-Gymnasium & Institut Français Mainz)

Italienisch: Prof. Dr. Sergio Lubello (Universität Salerno)

Portugiesisch: Cristina Bastos (Universität Würzburg)

Rumänisch: Dr. Daniela Laube (Berlin)

Spanisch: Eva Alario (Universität Trier)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze	7
GERALD SCHLEMMINGER (KARLSRUHE)	
« Vous n’aurez pas ma haine » ou : peut-on travailler les attentats terroristes du 13 nov. 2015 en classe de FLE ?	9
CLAUDIA SCHMITZ (BONN)	
Interferenzen im gymnasialen Französischunterricht: Analyseinstrumente, Präventions- und Korrekturmaßnahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik	25
CHRISTIANE NEVELING (LEIPZIG)	
„... weil auch der Satzbau ähnlich ist“ – Wie Schüler und Schülerinnen sprachenverbindendes Lernen einschätzen und praktizieren	61
JOHANNA TAGLIEBER (INNSBRUCK)	
Astérix, Titeuf & Co – Die Rolle der <i>bande dessinée</i> in Französischlehrwerken in Österreich: eine quantitative Analyse	85
MANFRED OVERMANN (LUDWIGSBURG)	
Le chandail de Hockey. Didactisation du conte de Roch Carrier et du court métrage animé par Sheldon Cohen	107
MICHAELA BANZHAF (TÜBINGEN)	
Literatur unterrichten mit einer Graphic Novel: <i>Fen il fenomeno</i> im Italienischunterricht der Klasse 10	137
Rezensionen	165
Bär, Marcus & Franke, Manuela. edd. 2016. <i>Fachdidaktik/Spanisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.</i> (Büter, Paderborn)	167
Ballweg, Sandra. 2015. <i>Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht.</i> (Schlemminger, Karlsruhe)	174
Beckmann, Christine. 2016. <i>Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Eine quantitative Analyse der Einstellungen von Schülern und Studierenden.</i> (Wicher, Paderborn)	179

Bürgel, Christoph & Siepman, Dirk. edd. 2016. <i>Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung.</i> (Rivetto, Zürich)	185
Burwitz-Melzer, Eva & Königs, Frank G. & Riemer, Claudia. edd. 2015. <i>Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen.</i> (Schlemminger, Karlsruhe).....	188
Caspari, Daniela & Klippel, Friederike & Legutke, Michael K. & Schramm, Karen. edd. 2016. <i>Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.</i> (Fritz, Gießen)	192
Giumbretière, Elisabeth & Laurens, Véronique. 2015. <i>FOCUS Paroles en situations: Buch mit MP3-CD und Code zum Parcours digital®.</i> (Neuroth, Frankfurt a.M.)	195
Grünewald, Andreas & Roviró, Bàrbara & Bermejo Muñoz, Sandra. edd. 2015. <i>Spanischunterricht weiterentwickeln, Perspektiven eröffnen. E/LE hacia el futuro – Desarrollando perspectivas.</i> (Schäfer, Frankfurt a.M.)	197
Kremnitz, Georg. 2015. <i>Frankreichs Sprachen.</i> (Schöpp, Würzburg)	200
Schlaak, Claudia. 2015. <i>Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik – Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit.</i> (Strathmann, Frankfurt a.M.)	204
Tesch, Bernd. 2016. <i>Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode.</i> (De Florio-Hansen, Kassel).....	207
Wunderlich, Dieter. 2015. <i>Sprachen der Welt. Warum sie so verschieden sind und sich doch alle gleichen.</i> (Wicher, Paderborn)	210
Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen	215
Profil: Prof. Dr. Lieselotte Steinbrügge	253
Lehrveranstaltungen: Didaktik der Romanischen Sprachen (SoSe 2017) ...	263
Herausgeber- und Autorenverzeichnis	277

AUFSÄTZE

« Vous n'aurez pas ma haine » ou : peut-on travailler les attentats terroristes du 13 nov. 2015 en classe de FLE ?

Gérald Schlemminger (Karlsruhe)

Conformité et uniformité se confondent souvent pour signifier le contraire de ce qui spécifie l'être humain : sa pure singularité, c'est-à-dire son désir. Nulle éducation à la citoyenneté n'est possible avant que soient posées les fondations indispensables à une vie parmi les autres, c'est-à-dire une éducation à la citoyenneté. Cette éducation suppose, répétons-le, d'assurer sur un plan symbolique une fonction de coupure qui fasse repère, qui différencie les êtres et les choses. (Laffitte & le groupe VPI 2006, 250)

En tant que formateur de langue, nous¹ accompagnons une fois par semaine nos étudiants, futurs enseignants de français langue étrangère en Allemagne, dans une école d'application. À tour de rôle, l'un-e des étudiant-e-s donne cours ; l'enseignant titulaire de la classe de français et nous-même l'observons. Après le cours, nous nous réunissons pour faire un retour sur la manière dont la séance s'est déroulée. L'absence d'une étudiante nous a amené à la remplacer au pied levé. Ce « cours de remplacement » a eu lieu une semaine après une actualité bouleversante, les attentats terroristes à Paris. Ceux-ci ont été repris comme sujet du cours.

Avant de présenter et analyser cette séance – qui, pour des raisons de formation, a été filmée – nous préciserons quelques invariants pédagogiques qui guident notre pédagogie des langues.

1. Prolégomènes à une pédagogie des langues

Nous aborderons notre pédagogie des langues selon deux angles, celui des élèves apprenants et celui de l'enseignant.

¹ Nous utiliserons le « je » comme indice de notre subjectivité (il s'agit des paragraphes en écriture italique) et le « nous » pour décrire et exposer la situation d'enseignement.

1.1 Élève-apprenant et langue vivante²

Quatre principes président toute situation d'apprentissage³ d'une langue :

Apprendre une nouvelle langue, c'est créer du sens

Parler doit faire du sens pour l'apprenant, élève ou adulte. C'est la raison pour laquelle l'ensemble des locuteurs (apprenants et enseignant) doit avoir une réflexion cohérente à propos des questions suivantes, à savoir :

- Pour quelles raisons devrait-on parler une langue étrangère dans une classe où tous communiquent en langue 1 (langue de scolarisation) sans trop de difficulté ?
- Pour quelles raisons et à quels moments devrait-on apprendre les structures formelles de l'autre langue ?
- Pourquoi s'obliger à parler en classe (de langue) si l'objectif du cours est de répéter les énoncés et de répondre aux questions de l'enseignant ?
- Que dire à l'autre dans une classe ?
- Comment apprendre à parler pour dire quelque chose ?

Si la communauté du groupe-classe a pu formuler des réponses pertinentes pour sa situation particulière et son environnement spécifique, elle aborde de façon concomitante les questions de l'établissement de liens sociaux et de l'appropriation (conceptuelle et symbolique) du monde.

Apprendre une nouvelle langue, c'est créer du lien

Nous communiquons avec l'autre parce que nous avons quelque chose à lui dire, à lui transmettre. Or le groupe d'apprenants se connaît déjà. Par conséquent, la communication se dirigera plutôt vers l'extérieur du groupe-classe. Les questions à se poser sont les suivantes ; elles concernent essentiellement l'établissement du lien inter-individuel :

- Avec qui pourrions-nous échanger ?
- Que pourrions-nous échanger avec « eux » ?

² Ici n'est pas le lieu pour aborder la définition d'une langue comme *étrangère* et l'étrangeté de cette langue étrangère : étrangère pour qui ? étrangère à quoi ?... (voir à ce sujet le développement de Mallet 2003). En didactique des langues, il est d'usage de parler de « langue(s) vivante(s) » en opposition aux langues mortes ; en linguistique, on utilise les dénominations de L1, L2... en fonction de la chronologie de l'acquisition de cette langue.

³ Nous nous limitons dans ce texte à des contextes institutionnels comme l'école où on parlera plutôt d'apprentissage en opposition à l'acquisition qui s'effectue davantage en milieu naturel, comme l'éducation familiale bilingue.

- Quel contrat d'échange pourrions-nous mettre en place ?

Dans ce contexte⁴, l'effet structurant de la médiation prend sa place. Celle-ci assure la double fonction symbolique de différenciation-séparation et d'alliance : dans les interactions au sein de la classe, les « objets » (la correspondance, le journal de classe, l'expression libre, le texte libre...), les « institutions » (les ateliers, le « Quoi de neuf ? », le Conseil...) et les rôles, fonctions et statuts (les « métiers », « être responsable de ... ») deviennent médiateurs du fait qu'ils sont articulés entre eux et parce que les acteurs parlent à leur propos. Cette médiation signifie un déplacement de la relation duale et souvent conflictuelle entre élèves et enseignant vers une relation triangulée.

Apprendre une nouvelle langue, c'est découvrir, comprendre, analyser et conceptualiser le monde

En comprenant, analysant et conceptualisant de nouvelles notions disciplinaires, l'apprentissage ne se focalise plus sur l'aspect formel de la langue mais met en exergue ses fonctions gnoséologique (la langue est utilisée comme outil d'appropriation de connaissances) communicative, interactionniste et référentielle (la langue est utilisée pour réguler la vie de classe, comme outil de travail et d'apprentissage pour coordonner et soutenir le processus d'apprentissage).

Ce changement de focus amène un changement radical de l'attitude de l'apprenant envers la langue « étrangère » : d'un objet d'étude où l'erreur est un facteur dominant, elle acquiert le statut d'un outil de travail et d'appropriation de connaissances. L'apprenant est pris au sérieux ; ses apprentissages font sens ; toute son intelligence est mise au service de sa cognition. La mise en place des liens sociaux fait que cette langue « étrangère » devient sa deuxième (ou troisième) langue.

⁴ La mise en place du lien et de son cadre institutionnel relève principalement de la compétence de l'enseignant. Il dispose souvent des relations nécessaires pour faciliter le choix précis du groupe partenaire ; il a les compétences pédagogiques pour évaluer les possibilités de transposition didactique des matériaux brutes échangés ; il pose le cadre pédagogique du lien et des apprentissages qui en découlent. Ainsi, les apprenants peuvent investir ce lien avec aisance.

Apprendre une nouvelle langue, c'est devenir un sujet apprenant

L'apprentissage/acquisition d'une (nouvelle) langue représente l'accès au langage. C'est ainsi qu'au travers de la présence du « langage-lien », du « langage-gnoséologie », apparaît la possibilité de l'existence d'un *sujet* apprenant. Par l'établissement du lien, la langue devient un marqueur d'identité qui permet à l'apprenant de connaître l'autre, de se construire et d'exister parmi ses pairs. Le langage est l'axe structurant des relations humaines. Cette nouvelle langue permet d'élaborer de nouvelles représentations, d'interpréter le monde différemment et aussi d'agir sur celui-ci. Exister dans l'interaction, être reconnu par l'autre, comprendre le message adressé à l'élève, c'est ce qui crée le désir de parler cette autre langue – langage. C'est d'un accès à la *parole* dont il est question dans ce processus. Il permet que le désir de l'élève puisse en partie être dit et entendu.

1.2 Enseignant et écoute

En plus des compétences disciplinaires (ici, la maîtrise du français et des techniques didactiques de l'enseignement des langues), la gestion des apprentissages d'un groupe-classe demande également des aptitudes d'écoute. Nous nous référons à l'approche centrée sur la personne (Rogers 1986). Elle allie trois concepts : la congruence, la considération positive et la compréhension empathique.

La *congruence* concerne l'authenticité de l'enseignant assumant pleinement ses propres émotions lorsqu'il écoute les élèves ; il se permettra de le dire pour autant que cela puisse être approprié à la situation. La *considération positive* consiste à être prêt à accueillir les propos, représentations, émotions et opinions des élèves quelle que soit leur teneur ou leur tendance, sans considérations morales, éthiques ou sociales. La *compréhension empathique* désigne la capacité de l'enseignant à faire la synthèse des paroles d'élèves, à reformuler leurs pensées pour vérifier s'il les a bien comprises. Cette « écoute active » (ou technique du miroir) est un réel défi en classe de langue avec des « utilisateurs élémentaires » en langue vivante : la transposition de la pensée parfois complexe et confuse de la première langue (langue maternelle/de scolarisation) à la deuxième ou troisième langue (ici le français) permet, voire oblige une condensation de l'idée centrale exprimée. En langue « étrangère », cette expression devient plus directe, plus prégnante et

marquante. L'enseignant a comme tâche d'éviter les raccourcis, les simplifications hâtives. Cette écoute demande une attention forte et permanente pour trouver le mot ou l'expression simple qui correspond au niveau langagier élémentaire des élèves.

2. Quand l'actualité entre en classe de français (langue étrangère)

Nous présenterons maintenant les différentes phases du cours de français langue étrangère comprenant l'expression du ressenti des élèves de 5^e (« 7. Klasse ») en rapport avec les attentats du 13 novembre 2015 à Paris, la co-écriture d'un texte résumant ce vécu et la lecture-traduction d'un témoignage d'une victime des attentats. – La classe est composée de 19 élèves (10 garçons, 9 filles), âgés de 12 à 13 ans. 11 élèves ont l'allemand comme première langue, 8 élèves le turc. Ils suivent les cours de français depuis un an et trois mois et sont de niveau A1 (utilisateur élémentaire) selon le Cadre européen commun de référence pour les langues. 15 élèves sont d'origine turque, issus de la 2^e ou 3^e génération d'immigration, ils sont de culture musulmane. Une élève est voilée. Les élèves sont motivés, participent, en général, activement au cours ; bien intégrés, ils maîtrisent les codes et normes du système scolaire.

2.1 Le « déclencheur de la parole »

Nous sommes six jours après les attentats du 13 novembre 2015 à Paris⁵. Notre rôle habituel, dans cette classe, est celui de l'observateur qui accompagne ses étudiants, au nombre de cinq, lors de leur stage en pratique accompagnée.

Apprenant par courriel qu'une étudiante est malade, il faut trouver un remplaçant. J'informe alors le professeur de français et les étudiants que je vais assurer le cours au pied levé. Je dispenserai, de fait, un cours groupé de deux fois 45 minutes⁶.

Au début d'un semestre, les étudiants me demandent souvent de montrer moi-même comment faire un « bon cours » au lieu de seulement observer et critiquer leurs cours. En tant que professeur de collège-lycée, j'ai toujours eu un grand plaisir à enseigner. Ce plaisir perdue dans l'enseignement supérieur. Mais je ne me prête que très rarement à cet exercice, prétextant une trop grande charge de travail universitaire. En fait, je me sens en porte-à-faux avec mon rôle officiel d'observateur. Je ne suis pas très convaincu de

⁵ Pour l'accueil des élèves après les attentats, voir aussi Dubois & Sambe 2016.

⁶ *La durée d'un cours en Allemagne est de 45 min.*

l'encadrement et du conseil que je peux apporter aux étudiants : comment prendre réellement en charge la gestion pédagogique d'un groupe-classe lorsque l'étudiant assume le rôle de l'enseignant, sur une période de cinq mois, seulement 6 à 8 fois de façon très épisodique ? Je ne peux évaluer qu'en marge quelques points de technique didactique (par ex. un nouveau mot mal introduit, une question mal posée, etc.) mais l'essentiel – créer son rôle et son statut d'enseignant – passe à côté. De plus, dans un cours de langue pour des apprenants des niveaux élémentaires, le manuel, la méthode de langue que l'étudiant est obligé d'utiliser, est un véritable carcan qui ne lui laisse pratiquement aucune liberté pour trouver sa propre voie. L'aliénation professionnelle en cours de langue me paraît considérable.

Ce sont finalement les circonstances exceptionnelles – maladie d'une étudiante et évènement sociétal exceptionnel – qui me poussent à vouloir assurer ce cours. Dans cette situation dramatique que vit mon pays, il me semble impensable de garder une leçon du manuel. Cela dit, j'ai vu la 7. Klasse seulement 5 fois comme observateur, je ne connais pas le nom de la plupart des élèves ; je n'ai pas mis en place des lieux d'échange, des « institutions » de travail coopératif, etc. – Je me lance... J'ai juste le temps de choisir, d'une part, ce qu'on appelle en didactique de langue un « déclencheur de parole », – ici une image symbolisant les attentats à Paris (voir fig. 1) – et, d'autre part, la réaction à chaud d'une victime des attentats, en préparant la simplification langagière de ce texte.



Fig. 1: « Marianne qui pleure » (Paris : Édition #LESCARTONS)

Le début du cours commence par un bref « Quoi de neuf ? » que nous mettons en place. Afin de pouvoir mieux communiquer, nous demandons aux élèves de disposer leurs chaises en cercle. Puis nous distribuons une petite bande de scotch et quelques stylos feutres pour que chaque élève y écrive son prénom et la colle sur sa poitrine.

Afin de pouvoir échanger et communiquer avec les élèves, il me semble indispensable que je puisse les appeler par leur prénom. Je colle également une bande de scotch sur ma veste.

Cette mise en place dure quelques minutes. Nous posons ensuite le transparent de l'affiche « Marianne qui pleure » (fig. 1) sur le rétroprojecteur. Les élèves réagissent aussitôt et disent en français ou en allemand qu'il s'agit des attentats à Paris. Ils interprètent correctement le sens sémiotique de l'affiche : les couleurs de la France, le sous-titre qui fait référence à la date de l'attentat ; une personne qui pleure, le noir comme couleur du deuil. Qui est la personne qui pleure ? Nous expliquons que c'est une femme, Marianne, symbole de la France, du peuple français.

Comme je ne suis pas sûr d'être compris je dis que le symbole de l'Allemagne est l'aigle et demande quel est le symbole de la Turquie. Les élèves répondent : le croissant et l'étoile.

2.2 L'accueil des émotions et des ressentis

De façon un peu pesante et professorale, nous introduisons le sujet du cours : « Aujourd'hui, on va travailler sur l'attaque terroriste à Paris. ». Pendant que nous préparons le transparent pour noter les réactions des élèves, nous entendons certaines réactions spontanées :

- « Das haben die absichtlich gemacht. » (Ils [les terroristes] l'ont fait exprès.)
- « Das haben die gemacht, damit die Franzosen mehr Angst haben. » (Ils l'ont fait pour que les Français aient [encore] plus peur.)

Nous enchaînons en reprenant et amplifiant le propos : « idée intéressante : 'Ils l'ont fait exprès'. Das haben sie absichtlich gemacht. »

Comme je souhaite davantage connaître leur pensée, je pose des questions et l'échange suivant s'établit :

- « Que pensez-vous de cette attaque ? Êtes-vous tristes ? »
- Nous notons et reprenons en français ce que disent les élèves :
- « Je suis triste, weil so viele gestorben sind. » (... parce que beaucoup [de personnes] sont mortes)
 - « Je suis triste parce que die böse sind ». (... parce qu'ils sont méchants)
 - Nous : « Qui est méchant, Arcan⁷ ? »
 - « Les terroristes. »

⁷ Les noms des élèves ont été changés.

Par ma question « Êtes-vous tristes ? » j'induis la réponse, une compassion. J'aurais pu demander ce qu'ils ressentent face à l'attaque. Je ne le fais pas compte tenu de leur niveau de langue élémentaire et sachant qu'ils ont déjà travaillé sur l'expression d'émotions comme « je suis triste ».

Ensuite, Aslan dit (en allemand) que lorsqu'il y a des morts à Paris, tout le monde en parle. Mais dans d'autres pays, beaucoup plus de gens meurent (par des actes de guerre ou de terrorisme) et personne ne s'y intéresse.

J'accueille ce désarroi, le note tout en lui demandant à quels pays il pense.

- « Syrie wegen Krieg, Irak, Mali, Palestine. » (La Syrie, à cause de la guerre...).

Je sens qu'Aslan formule un sentiment d'injustice. Il me semble important non seulement d'accueillir ces propos mais, dans la mesure du possible, d'y apporter des éléments de compréhension :

- Nous : « La question se pose : pourquoi parle-t-on de Paris ? Pourquoi on ne parle pas du Mali ? Pourquoi on ne parle pas de la Palestine ? Pourquoi on parle de Paris ? »

Des réponses :

- « Wir wissen es halt nicht. » (Mais on ne le sait pas...).
- « Doch ! » (Si !).
- « Paris ist in Europa. Also haben die Menschen... [inaudible] » (Paris est en Europe. Alors les gens...).
- Aslan : « Oh ! Aber Amerika... [inaudible] » (Mais les États-Unis...).
- Beria : « Aber das ist kein Grund. Paris hat es auch für Amerika gemacht, als mal was in Amerika war. Und weil die denken, dass wir daran... [inaudible] » (Mais ce n'est pas une raison. Paris l'a fait aussi pour les États-Unis quand il y avait des événements... Et parce qu'ils pensent que c'est notre...).

Il m'est difficile d'ordonner ce flot de réactions d'autant plus que je suis obligé de choisir celles qui me sont facilement et rapidement transposables dans un français simple et compréhensible pour les élèves. Je sélectionne du débat l'idée qui se profile pour moi comme un argument pertinent par rapport à l'intervention d'Aslan, celui du « mort-kilomètre » : « plus les victimes semblent éloignées, moins elles susciteront d'empathie ». Je transpose cette notion abstraite dans un contexte concret et facilement accessible et note sur le transparent :

- « On parle de Paris parce que Paris est à 600 km de Karlsruhe. »

Et nous ajoutons oralement :

- « La Syrie, c'est à 3000 km, la Palestine est à 4000 km. L'Irak est à 4000 km. C'est une explication. Comme c'est très loin, on en parle moins ; on en parle plus lorsque les événements sont proches. »

Ensuite, Beria apporte l'information qu'en Allemagne, des terroristes ont été arrêtés au départ d'un avion. Elle continue :

- « Es ist schon wichtig, darüber zu berichten, damit jeder weiss, was passiert. » (Il est très important d'en informer [les gens] afin que tout le monde sache ce qui se passe.)

Elle ajoute par là un argument supplémentaire concernant l'attitude de la presse et des médias face aux attaques.

Je note sur le transparent seulement le fait qu'elle relate et non son argument, car je n'arrive pas à trouver une transposition simple en français.

Aslan intervient de nouveau :

- « Vor ein paar Tagen haben [inaudible] gemacht, weil sie dachten, dass die Mosleme schlecht sind. » (Il y a quelques jours, les ?? ont fait ?? parce qu'ils pensaient que les musulmans sont mauvais.)

Nous accueillons ses propos :

- « On va le noter : "Des personnes pensent que les Musulmans sont des terroristes". » Et nous ajoutons les commentaires « C'est faux ! C'est absurde. »

Aslan exprime bien le désarroi des élèves face à l'amalgame très répandu entre la religion musulmane et les attaques. Par la suite, Selay apporte une explication pour faire la différence entre « croyants » et « terroristes ». Nous la notons en français :

- « Les croyants (musulmans, chrétiens, juifs...) ne tuent pas. Les terroristes ne sont pas des croyants. Ils sont manipulés. »

Je suis gêné par cette simplification d'un phénomène sociétal très complexe. Mais je ne sais pas comment le rendre compréhensible autrement, dans un français facile. Pour éviter de le ramener au seul islam, j'apporte une généralisation incluant toutes les religions monothéistes.

Cet échange a duré une vingtaine minutes. Nous apportons le titre « Paris pleure » au texte.

Je le choisis pour faire le lien, entre l'affiche « Marianne qui pleure » et le ressenti ainsi que les interrogations des élèves. À la fin de cette longue phase d'échanges et d'écriture collective, ma concentration baisse (et celle des élèves aussi).

Le résumé de l'échange avec les élèves donne la co-construction du texte suivant :

Paris pleure

L'attentat des terroristes se passe le vendredi 13 novembre 2015.

Je suis triste parce que des Français sont morts⁸. Je suis triste parce que les terroristes sont méchants. Ils ont tué 130 personnes.

⁸ Nous soulignons pour les élèves les mots nouveaux.

Il y a aussi beaucoup d'autres morts dans le monde. Mais on ne parle pas des morts en Syrie, en Turquie, au Mali, en Palestine, en Irak, en Ukraine... On parle de Paris parce que Paris est à 600 km de Karlsruhe.

En Allemagne, la police a aussi arrêté des terroristes.

Des personnes pensent que les Musulmans sont des terroristes. C'est faux ! C'est absurde. Les croyants (musulmans, chrétiens, juifs...) ne tuent pas. Les terroristes ne sont pas des croyants. Ils sont manipulés.

Fig. 2 : « Paris pleure », texte commun de la classe 7

Précisons que ce long échange, résumé en français dans un texte co-construit, ne correspond pas au dialogue maïeutique cher à la didactique des langues, technique qui consiste à amener l'apprenant à exprimer un (pré-)savoir qui permet de construire par la suite un nouveau savoir (langagier plus particulièrement). La présente interaction correspond davantage à la technique d'écoute rogerienne comme nous l'avons présentée plus haut.

2.3 L'appropriation du texte collectif

D'un point de vue pédagogique, il nous semble important de s'approprier ensemble ce texte pour saisir sa cohérence et éventuellement l'amender. La première phase consiste à relire ensemble, phrase par phrase, le texte. Comme il s'agit d'apprenants débutants, nous donnons le modèle, en insistant plus particulièrement sur la prosodie de l'énoncé, entre autres, pour apporter l'emphase, voire la gestuelle où cela est nécessaire, par exemple : « C'est faux ! »/« Les terroristes ne sont pas des croyants ».

À la lecture du texte, je me sens, de nouveau, gêné par la simplification d'une pensée complexe : certes, les élèves musulmans de la classe se disent tous croyants. Cela dit, on peut appartenir à une culture (chrétienne, musulmane...), tout en étant laïc et respecter les règles fondamentales de la vie en société. Ici, je ne me sens pas capable d'aborder cette question d'une façon simple. Il se fait que la classe abordera ce sujet plus loin, au hasard de la prononciation du mot « musulman »...

Les élèves répètent la phrase ou l'énoncent individuellement ou collectivement si la prononciation d'un mot s'avère difficile. C'est le cas de la voyelle nasale du mot « musulman ». Nous introduisons un petit exercice : « Es-tu musulman ? » Réponse attendue : « Oui, je suis musulman./Non, je ne suis pas musulman. » Rolf, d'origine allemande, répond : « Non, je suis athéiste. » À l'instar de Rolf,

nous avons l'impression que les élèves confondent les notions de « culture » et de « religion ».

Je décide alors d'intervenir en allemand pour préciser les choses :

- « On peut ne pas croire en Dieu tout en appartenant à une culture. Tu es, certes, athéiste, mais ta culture est chrétienne. Tu es de culture chrétienne, mais tu ne crois pas en Dieu. Tout comme on peut être musulman et athéiste. »

La lecture continue. La diphtongue /o-y/ du mot « croyant » pose également un problème de prononciation. Nous reprenons le même type d'exercice que précédemment : « Es-tu croyant ? » Réponse attendue : « Oui, je suis croyant(e)./Non, je ne suis pas croyant[e]. Je suis athéiste. »).

Je suis frappé par le fait que les notions « musulman » et « croyant » ne posent pas uniquement un défi au niveau phonétique, ce sont également les représentations qui posent le plus de questions aux élèves.

À la fin de la lecture, nous décidons que c'est le moment de faire une pause de dix minutes. Nous demandons ensuite aux élèves de recopier le texte dans leur cahier. Nous notons les mots nouveaux au tableau :

croyant : je suis croyant
tuer : ils ont tué 130 personnes
mort : il y a beaucoup de morts

Nous leur demandons de les copier dans le cahier de vocabulaire dont dispose chaque élève. Pendant ce temps, nous distribuons l'affiche « Marianne qui pleure » aux élèves. Certains ayant recopié le texte plus vite que d'autres peuvent alors la coller sous le texte.

2.3 Un témoignage de *Facebook*

Afin d'apporter de nouvelles perspectives quant à l'attentat, nous avons voulu présenter un témoignage d'une victime (indirecte), Antoine Leiris, journaliste sur *France Info*, qui a perdu son épouse, Hélène, tuée au Bataclan (voir le texte en annexe).

C'est par les réseaux sociaux que j'ai pris connaissance de ce texte. Je l'ai choisi parce que sa charge émotionnelle m'a touché.

Le texte étant trop difficile pour des apprenants d'un niveau A1, nous l'avons simplifié tout en essayant d'en garder l'aspect très personnel et émotionnel (voir

figure 3). Il nous paraissait important de garder le titre. Comme il est d'une complexité langagière que les élèves ne maîtrisent pas, nous avons mis en sous-titre deux possibilités de traduction allemande.

« Vous n'aurez pas ma haine »
(Ich werde Euch nicht hassen/Ihr werdet nicht meinen Hass haben.)

Antoine Leiris est journaliste. Le vendredi 13 novembre, il a perdu sa femme Hélène. *Facebook*: 16 nov. 2015, à 13:18

Vendredi soir, vous avez volé la vie de ma femme, l'amour de ma vie, la mère de mon fils. Mais vous n'aurez pas ma haine.

Non, je ne vous fais pas ce cadeau : vous n'aurez pas ma haine. Vous voulez que j'aie peur. Vous voulez que j'aie peur de mes amis. Vous avez perdu. Je reste libre.

Ma femme est morte et je suis très, très triste. Elle était très belle. Je sais qu'elle est avec moi, avec mon fils Melvil, avec nous. Je sais que nous nous verrons au paradis.

Nous sommes deux, mon fils et moi. Nous sommes plus forts que toutes les armées du monde. Maintenant, je vais voir Melvil, mon fils. Il dort. Il a 17 mois. Il va manger, comme tous les jours. Et nous allons jouer, comme tous les jours. Ce petit garçon est heureux et libre. Non, vous n'aurez pas sa haine.

Fig. 3 : Page *Facebook*, réduction didactique du texte

« Vous n'aurez pas ma haine » (Leiris 2015)

Nous avons initialement l'intention de faire un travail de compréhension de l'écrit de façon traditionnelle : lecture du texte – élucidation des mots inconnus par le biais d'un dialogue maïeutique avec les élèves – compréhension globale et détaillée. Mais nous avons sous-estimé le temps nécessaire à l'écriture et l'appropriation de notre texte collectif. Sur les 90 minutes, il nous reste à peine une dizaine de minutes. Nous optons alors pour la traduction.

Kasim s'étonne – « von *Facebook* ? » – que nous utilisions en classe un texte authentique et qui vient tout juste d'être publié. Nous expliquons qu'Antoine Leiris existe réellement et que c'est lui qui a écrit le texte :

- « Tu peux chercher son nom sur *Facebook* et tu trouveras le texte. Pour le travail en classe, pour que vous le compreniez mieux, j'ai simplifié le texte. »

Nous sommes surpris de la bonne compréhension et de la bonne traduction des propos d'Antoine Leiris. Güzid propose une traduction du titre qui nous paraît mieux rendre l'intention de l'auteur que ce que nous avons proposé :

- « Ihr verdient nicht meinen Hass. »

3. Limites et possibilités d'une écoute active en classe de langue

J'ai vécu ce cours comme un moment exceptionnel de vie de la classe, dû à un évènement exceptionnel.

D'un point de vue didactique, il est également hors cadre à plusieurs titres :

- Le séquençement en phases : la didactique du FLE (en Allemagne) propose de changer d'activité toutes les 5 à 7 minutes (pour garder l'attention des élèves). Ce cours de 90 minutes compte 5 phases là où on aurait pu en attendre une bonne quinzaine.
- L'expression orale des élèves en langue française : les élèves ont participé très activement au cours, mais souvent en langue allemande.
- Certes, les programmes de cours de langue du Bade-Wurtemberg prévoient pour le français la « médiation », c'est-à-dire le résumé en langue de scolarisation d'un contenu en langue étrangère. Mais, ici, nous avons travaillé sur une traduction littérale et détaillée du texte de *Facebook*⁹.

Il nous semble que cette façon de procéder, la démarche, l'approche devrait être la règle à l'école, en classe de langue : par une écoute active, l'enseignant part des centres d'intérêt des élèves, de leur vécu, de leurs expériences, de leur esprit curieux. Un manuel, une méthode, quels qu'ils soient, ne peuvent répondre à cette approche¹⁰ comme nous l'avons montré plus haut et comme C. Freinet l'a déjà

⁹ Nous pourrions envisager des prolongements de ce cours. Comme les élèves viennent d'apprendre l'expression de sa propre opinion (« je pense que »/« je crois que »/« à mon avis »...), le présent travail pourrait être suivi d'un débat en français. – Voir AUSTRI les propositions d'écoute active que propose Edler (2015) dans son livre *Islamismus als pädagogische Herausforderung*. Le magazine pour adolescents *OKAPI* (2015, 21-12) propose le texte « Pourquoi y a-t-il des fanatiques ? ». – Nous excluons toutefois un travail grammatical sur les deux textes du cours. Nous ne suivons pas la méthodologie didactique qui voudrait que TOUT « document de base » serve comme outil pour exercer le plus de compétences possibles. Le texte devient alors un simple prétexte pour justifier des activités pédagogiques.

¹⁰ Nuançons notre propos : La nouvelle méthode FLE en Suisse alémanique *Mille feuilles* (Großenbacher 2012) n'a plus de documents de base et est orientée, dans l'organisation pédagogique de ses activités, vers une tâche finale qui est toujours une production à exposer (devant le groupe-classe, à l'extérieur...); environ cinq activités différentes, parmi lesquelles l'élève ou un groupe d'élèves peut en choisir une ou deux, préparent à la production finale. Il s'agit d'une véritable approche actionnelle soutenue par les techniques de la pédagogie différenciée et des outils issus de l'éducation nouvelle, comme un plan de travail. Mais de tels manuels et méthodes révolutionnaires au sens propre font exception dans le paysage de la didactique des langues. Elles bouleversent trop l'agencement classique des phases, le rôle et la fonction de l'enseignant, le sens des apprentissages. L'enseignement d'une discipline en langue 2 (DEL2), appelé souvent « enseignement

analysé en 1928 dans son écrit *Plus de manuel*. Il y fustige avec son emphase habituelle la relation duale traditionnelle entre élève et enseignant où ce dernier peine à instaurer un désir d'apprendre. À travers les techniques dites Freinet (l'imprimerie, la correspondance, le plan de travail, etc.) il prône la mise en place d'une relation médiatisée par un tiers, complétée par un accueil actif du désir de l'enfant. Le rôle de l'enseignant change dans cette triangulation, prend une autre direction. Traditionnellement, l'enseignant, avec le soutien du manuel, apporte le savoir, détermine les objectifs, choisit les tâches, organise les apprentissages et mesure les résultats par des évaluations (sommatives). Que les guides de l'enseignant appellent désormais cette démarche « approche actionnelle » ne change en rien les pratiques d'enseignement et d'apprentissage que nous observons régulièrement dans nos visites de classe : l'élève reste dans son rôle d'apprenant pris dans cette relation duale conflictuelle et suivant les étapes d'apprentissage fixées par l'enseignant.

Ce cours montre bien l'ambivalence de ma posture : d'un côté, je me prête à dispenser, dans ma position de formateur, un cours « exceptionnel », en-dehors du cadre didactique habituel, tâche qui me procure un grand plaisir ; par ailleurs, je me vois difficilement faire un cours de langue habituel, tel qu'il est attendu par le paradigme didactique. De l'autre, je suis amené à donner des conseils pédagogiques à des futurs enseignants dans un cadre pédagogique que je considère comme très contraignant et où je ne peux pas voir ce que je peux apporter à mes étudiants compte tenu de mes attentes et objectifs. Cette ambivalence crée manifestement un certain malaise professionnel chez moi.

Rappelons que rien ne s'oppose, dans le cadre scolaire actuel, à la mise en place d'un autre type de relation élève(s)-enseignant. Ce ne sont pas les schémas didactiques¹¹ et les objectifs linguistiques (lexicaux, grammaticaux...) ou communicationnels (actes de paroles, les quatre compétences...) qui doivent déterminer comment travailler sur un contenu, mais ce sont les contenus et les besoins de les

bilingue », basé sur le principe d'une immersion dans l'autre langue, focalise non pas sur l'apprentissage de la nouvelle langue, mais sur celui d'un contenu disciplinaire (en sciences de la vie et de la terre, en histoire-géographie, etc.), la langue étant « seulement » l'outil de communication et d'appropriation de nouvelles notions (voir Geiger-Jaillet & Schlemminger & Le Pape Racine 2011).

¹¹ Dans les méthodes allemandes en FLE, il s'agit de phases suivantes : introduction des mots nouveaux – première écoute du document sonore – question de l'enseignant pour vérifier la compréhension globale du contenu – deuxième écoute du document sonore – ... Elles se trouvent, à quelques variantes près, dans toutes les méthodes de FLE pour un niveau A1/A2.

communiquer à d'autres qui doivent conduire aux choix des techniques pédagogiques et à la manière d'organiser les apprentissages. Le rôle de l'enseignant supposé tout savoir peut évoluer vers celle/celui qui sait écouter et aider les élèves lorsqu'ils expriment leur désir (et également leur refus...) d'apprendre. Il mettra en place les outils, les « institutions » (Vasquez & Oury 1967) de médiation qui font évoluer cette relation duale vers l'émergence et le respect du désir d'apprendre des élèves. Ces institutions sont au centre de l'acte éducatif, de l'intervention pédagogique.

Bibliographie

- DUBOIS, Arnaud & SAMBE, Mariama. 2016. « Accueillir les élèves après les attentats », in : *Revue Projet* 352/2016, 28-32.
- EDLER, Kurt. 2015. *Islamismus als pädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- FREINET, Célestin. 1928. *Plus de manuels scolaires. Méthode vivante et rationnelle de travail scolaire par l'Imprimerie à l'École*. St. Paul : Éditions de l'Imprimerie à l'École.
- GEIGER-JAILLET, Anemone & SCHLEMMINGER, Gérald & LE PAPE RACINE, Christine. 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Wien : Lang.
- LERIS, Antoine. 2015. « Vous n'aurez pas ma haine ». <https://www.facebook.com/antoine.leiris/posts/10154457849999947?fref=nf&pnref=story>, consulté : 12.12.2015.
- MALLET, Bernard. 2003. « La langue mise en bouche », in : *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/3, no 131, 291-303.
- OKAPI. 2015. « Pourquoi y a-t-il des fanatiques ». *OKAPI*. Paris, 20-22. <http://blog.okapi.fr/wp-content/uploads/2015/11/Okapi-Pourquoi-y-a-t-il-des-fanatiques.pdf>, consulté : 21.08.2017.
- ROGERS, Carl. 1986. *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- LAFFITTE, René & le GROUPE VPI. 2006. *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ social.
- VASQUES, Aïda & OURY, Fernand. 1967. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Annexe**« Vous n'aurez pas ma haine »**

Vendredi soir, vous avez volé la vie d'un être d'exception, l'amour de ma vie, la mère de mon fils mais vous n'aurez pas ma haine. Je ne sais pas qui vous êtes et je ne veux pas le savoir, vous êtes des âmes mortes. Si ce Dieu pour lequel vous tuez aveuglément nous a faits à son image, chaque balle dans le corps de ma femme aura été une blessure dans son cœur.

Alors non, je ne vous ferai pas ce cadeau de vous haïr. Vous l'avez bien cherché pourtant mais répondre à la haine par la colère, ce serait céder à la même ignorance qui a fait de vous ce que vous êtes. Vous voulez que j'aie peur, que je regarde mes concitoyens avec un œil méfiant, que je sacrifie ma liberté pour la sécurité. Perdu. Même joueur joue encore.

Je l'ai vue ce matin. Enfin, après des nuits et des jours d'attente. Elle était aussi belle que lorsqu'elle est partie ce vendredi soir, aussi belle que lorsque j'en suis tombé éperdument amoureux il y a plus de 12 ans. Bien sûr je suis dévasté par le chagrin, je vous concède cette petite victoire, mais elle sera de courte durée. Je sais qu'elle nous accompagnera chaque jour et que nous nous retrouverons dans ce paradis des âmes libres auquel vous n'aurez jamais accès. Nous sommes deux, mon fils et moi, mais nous sommes plus forts que toutes les armées du monde. Je n'ai d'ailleurs pas plus de temps à vous consacrer, je dois rejoindre Melvil qui se réveille de sa sieste. Il a 17 mois à peine, il va manger son goûter comme tous les jours, puis nous allons jouer comme tous les jours et toute sa vie ce petit garçon vous fera l'affront d'être heureux et libre. Car non, vous n'aurez pas sa haine non plus.

Fig. 4 : Page *Facebook* d'Antoine Leiris du 16 nov. 2015, à 13:18

Interferenzen im gymnasialen Französischunterricht: Analyseinstrumente, Präventions- und Korrekturmaßnahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Claudia Schmitz (Bonn)

1. Einleitung

Lehrerinnen und Lehrer werden im Fremdsprachenunterricht mit „allen im Kopf von Lernenden vorkommenden Sprachen, seien es Muttersprachen, Zweit- oder Fremdsprachen“ (Hufeisen 2003, 11) konfrontiert. Ein Indiz dafür sind die im Unterricht auftretenden Interferenzen, die bei den Lernern auf ein bestehendes Inventar (oder mehrere bestehende Inventare) von Lexik, Morphosyntax, Phonetik-Phonologie und Semantik schließen lassen (aus der Muttersprache oder einer früher gelernten Fremdsprache). Mitte der 1980er Jahre bemerkte hierzu Weinrich:

Erst wenn die entsprechenden Unterrichtsversuche gut dokumentiert und die in ihnen auftretenden Erscheinungen der Interferenz, Transferenz und des Codewechsels sorgfältig analysiert sind, ist daran zu denken, daraus auch Regeln vernünftiger didaktischer Steuerung abzuleiten (Weinrich 1984,87).

Im Folgenden sollen Interferenzen im gymnasialen Französischunterricht untersucht werden (Sekundarstufe I und II), da sich an ihnen das Phänomen des Sprachkontakts im Klassenraum¹ besonders deutlich zeigt, sowie Präventions- und Korrekturmaßnahmen vorgestellt werden. Mittels des konstruktiven Umgangs mit Interferenzen kann zudem das Ziel der Mehrsprachigkeit – wie es die EU fordert² – erreicht werden, so die These von Lüdi (2001, 427). Denn

¹ „Ausgangspunkt der Sprachbetrachtung sollten neben der zu lernenden Sprache jene Sprachen sein, die im Klassenzimmer vorkommen (oder bereits gelernt worden sind)“ (Schröder 2016, 1).

² „Eines der EU-Ziele für die Mehrsprachigkeit ist, dass alle EU-Bürgerinnen und -Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen sprechen sollen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass dies am besten erreicht werden kann, indem Kinder bereits von klein auf an zwei Fremdsprachen herangeführt werden“ (https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de, Zugriff: 20.01.2017).

Interferenze seien ein konstitutives Element³ des „Prozesses des Mehrsprachigwerdens“ (ebd.). Die vorliegende Studie ist daher sowohl in den Bereich der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik sowie -forschung⁴ als auch in den Bereich der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur einzuordnen.

Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass „nicht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit (...) den Normalfall dar(stellt); Einsprachigkeit ist ein kulturbedingter Grenzfall“, wie Lüdi (2001, 423) zu Recht bemerkt.

Tatsache ist, dass die Mehrheit der Menschen mehrsprachig ist und/oder in mehrsprachigen Gesellschaften lebt, d.h. in Gesellschaften, in denen mehrere Sprachvarietäten auf dem gleichen Territorium verwendet werden (ebd.).

Auf diese Tatsache und dieses Ziel soll der Fremdsprachenunterricht vorbereiten – wenn auch auf verkleinertem Territorium (Klassenraum), wie es im „Zentrum der Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache (Englisch/Französisch) steht“: „die Schüler [...] [sind] auf die gesellschaftlich real existierende Mehrsprachigkeit vorzubereiten“ (KMK 2003, 7f.).

Jedoch spielt Mehrsprachigkeitsdidaktik eine geringe Rolle im FS-Unterricht, „obwohl oder gerade weil vorgelernte Fremdsprachen immer in irgendeiner Weise im Unterricht nachgelernter oder nah verwandter Sprachen präsent sind“ (Meißner 1998, 100). Problematisch ist daher der Umgang mit den im Klassenraum verwendeten Sprachen – wie sich mittels des Phänomens *Interferenzen* anhand von kognitiven und affektiven Aspekten zeigen lässt. Denn der positive metasprachliche Umgang mit Interferenzen seitens des Lehrers ist bei der Interferenzprophylaxe sehr wichtig, da er zum Kompetenzerwerb der Schüler und Schülerinnen (SuS) besonders im funktional-kommunikativen Bereich beiträgt (*kognitiver Aspekt*). Eine negative Beurteilung (nach der Art: „das ist

³ „Interaktion in der Zielsprache findet dabei selbstverständlich vor deren vollständigen Beherrschung statt [...]. Sie ist dem Erwerb ausgesprochen förderlich – auch, oder vielleicht gerade weil die Lernenden Interferenzen produzieren“ (Lüdi 2001, 427).

⁴ „Mehrsprachigkeitsforschung, wie sie hier verstanden wird, ist aber auf jeden Fall mehr als das, was in den traditionellen Studien mit einer einzigen Fremdsprache untersucht wird, sondern sie beschäftigt sich mit allen im Kopf von Lernenden vorkommenden Sprachen, seien es Muttersprachen, Zweit- oder Fremdsprachen. Alle methodisch-didaktischen Umsetzungen erweisen sich auf diese Weise als stark lernerorientiert. Der Begriff der Mehrsprachigkeit umfasst auch den der Tertiärsprachen, der für alle L_x ($x > 3$) steht, und ist somit als der übergeordnete anzusehen, der auch die eine oder mehrere L_1 und die jeweilige(n) L_2 mit einbezieht“ (Hufeisen 2003, 11).

Englisch, das gehört nicht in den Französischunterricht“) könnte bei einem Schüler zu einer Hemmung der Sprachproduktion und des Sprechflusses führen. Anstatt eine Interferenz zu äußern, könnte der Schüler aus Angst verstummen und weniger Redebeiträge äußern, weshalb der *affektive Aspekt* nicht zu unterschätzen ist. Die Fragen, die daher beantwortet werden sollen, lauten:

1. Welcher Art sind die häufigsten Interferenzen (lexikalisch, morphologisch, phonetisch-phonologisch, semantisch, syntaktisch)?
2. Wie verteilen sich die Interferenzen auf die Klassen der Stichprobe?
3. Ist die Zahl der Interferenzen im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht höher?
4. Was sind die (erkennbaren) Brückensprachen⁵ der SuS?
5. Wie kann man didaktisch mit Interferenzen umgehen und einen Mehrwert für SuS erzielen (im Sinne der Interferenzprophylaxe)?

Ziel sollte bei der Interferenzprophylaxe sein, systematische Fehler bewusst zu machen und durch den Einbezug vorhandener Sprachkenntnisse das Fremdsprachenlernen effizienter zu gestalten. Jedoch muss vorweg betont werden, dass eine absolute Vermeidung von Interferenzen als didaktische Fiktion anzusehen ist und sie deshalb vielmehr als Chance zum Erlernen von Lernstrategien (Wissen über Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten gezielt einsetzen) gewertet werden sollten (Schmidt 1995, 36f.). Sie sind daher „als Signale dafür anzusehen, wie Lernende ihr bereits erworbenes sprachliches Wissen nutzen“ (Christen & Näf 2001, 64). Die zielsprachliche Norm, an der sich in der vorliegenden Studie orientiert wird, ist das *français commun* (Gebrauchsnorm), wie sie Stein definiert (Stein ⁴2014, 184f.).

2. Definition und Abgrenzung des Interferenzbegriffs

Im folgenden Kapitel soll zunächst der Begriff der Interferenz definiert (Kapitel 2.1) und anschließend vom Begriff des *Code-Switching* abgegrenzt werden (Kapitel 2.2). Es handelt sich dabei um zwei ähnliche Sprachkontaktphänomene, die insbesondere für das Analysekapitel 6.2 von Relevanz sind.

⁵ Zur Definition des Begriffs vgl. Kapitel 3.