
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) -

Bezugsbedingungen: Der Abonnementpreis der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* beträgt € 58,00 pro Jahr (zzgl. Versandkosten; € 4,00 p.a. Inland / € 7,00 p.a. Ausland). Das Abonnement ist jederzeit kündbar.
Das Einzelheft ist für € 34,00 (zzgl. Versandkosten; € 2,00 je Exemplar Inland / € 3,50 je Exemplar Ausland) beziehbar.

∞

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

ISBN 978-3-8382-1171-8

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2017

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.

Printed in the EU

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.*