

ACHARD-BAYLE / Guy¹, GRD_FILS²

¹Université de Lorraine, CREM, F-57000 Metz

²Jeunes Cherch.eur.euse.s du *Groupe de Recherches Doctorales en Français et Italien Langues Secondes*,
Université de Lorraine, CREM, F-57000 Metz

guy.achard-bayle@univ-lorraine.fr, guy.achard-bayle@orange.fr

Reconnaissance, Altérité, Énaction : Principes de formation linguistique et culturelle pour migrants en contexte pandémique

Notre proposition concerne, suivant l'appel, l'acquisition du « français comme L2 dans le contexte de la migration dans les pays et territoires francophones ». Plus précisément, nous définissons le cadre théorique de divers dispositifs mis en place en France pour l'accueil et la formation plurilingue et interculturelle des migrants. Nous nous y consacrons depuis quelques années, dans le cadre d'un séminaire réunissant des jeunes chercheurs et chercheuses — parfois formateurs et formatrices — en langues secondes. Désormais, nous tenons compte du contexte pandémique dans lequel nous travaillons, car, dans un tel contexte, notre problématique a acquis une résonance particulière : notre réflexion part maintenant du constat que la crise pandémique a renouvelé les vulnérabilités que le tournant du siècle avait déjà accrues avec la globalisation des échanges et, plus encore, le flux des migrations, qui engagent la responsabilité de nos sociétés d'accueil (Gardou, 2012 ; Pinotti, 2006).

Au croisement des thèmes de notre recherche, la vulnérabilité et l'interculturel, et sachant que « la langue est la source principale de la connaissance de l'autre » (*Charte européenne du plurilinguisme*), nous traitons en arrière-plan les notions de *reconnaissance* (Honneth, 2000, 2020, et Ricœur, 2004) et de *représentations* (Havelange et al. 2003). Nous essayons de les conjuguer en termes de *catégories*, *catégorisation*, et de *stéréotypes*, *stéréotypie* (Kleiber, 1999 ; Paveau, 2006), afin de donner à notre travail une assise linguistique. Un projet éducatif interculturel comme le nôtre vise ainsi la prise de conscience de ces stéréotypes, afin de mettre en avant la (re-) découverte de l'autre et l'unicité de chaque individu. Et si F. Remotti (2010, 2019) critique l'« obsession identitaire » qui consiste à attribuer des caractéristiques, à partir de représentations rigides, qui ne préconisent ni le changement ni l'ouverture, F. Jullien (2016) propose pour sa part de remplacer le concept d'identité culturelle par celui de *ressource culturelle*.

Cette perspective qui envisage les expériences de reconnaissance mutuelle sous l'angle d'une appropriation active du monde social vécu par les apprenants permet ensuite de repositionner les processus didactiques à l'endroit même où les besoins sociaux trouvent leur signification, c'est-à-dire au cœur de la vie sociale, le contexte de formation intervenant comme point d'appui aux projets pédagogiques pour limiter le détachement des savoirs de leur contexte. Pour Honneth comme pour Ricœur (op. cit.), la reconnaissance ne devient effective que dans

l'action, l'interaction, autrement dit dans un cadre *énactif* où l'acquisition des compétences, notamment plurilingues et culturelles, mais aussi sociales et techniques, se développent par influences réciproques entre l'individu et son environnement (Brassac, 2010 ; Varela et al., 1993). Les activités, développées à partir d'une théorie de la reconnaissance, permettent de valoriser ainsi les langues déjà maîtrisées par les apprenants. Cette approche facilite la mise à profit des compétences plurilingues dans des situations pédagogiques et au sein d'une communauté. La reconnaissance mutuelle permet donc de souligner l'importance de ces compétences pour l'épanouissement de l'individu : elle permet de former de futurs citoyens à l'identité plurielle et ouverte sur l'altérité, capables de relever les défis sociétaux du monde contemporain.

Mots-Clés : plurilinguisme, langues secondes, migrants, reconnaissance, altérité, éducation

Section

19 Le français langue seconde et étrangère : synergies entre la linguistique et la recherche sur les langues étrangères

Bibliographie

- Brassac, Claude. 2010. La cognition comme produit de l'interaction sociale. Un point de vue pragmatiste. *Intellectica* 53/54. 311-329.
- Gardou, Charles. 2012. *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : ERES.
- Havelange, Véronique, Lenay, Charles et Stewart, John. 2003. Les représentations : mémoire externe et objets techniques. *Intellectica* 35. 115-131.
- Honneth, Axel. 2000. *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Honneth, Axel. 2020. *La Reconnaissance. Histoire d'une idée européenne*. Paris : Gallimard.
- Jullien, François. 2016. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris : L'Herne.
- Kleiber, Georges. 1999 [1990]. *Sémantique du prototype*. Paris : PUF.
- Paveau, Marie-Anne. 2006. *Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Pinotti, Andrea. 2016. *L'Empathie. Histoire d'une idée de Platon au posthumain*. Paris : Vrin.
- Remotti, Francesco. 2010. *Contro l'identità*. Bari : Laterza.
- Remotti, Francesco. 2019. *L'ossessione identitaria*. Bari : Laterza.
- Ricœur, Paul. 2004. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Varela, Francisco J., Thompson, Evan et Rosch, Eleanor. 1993. *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.

Comptes-rendus

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-eleves-allophones-entre-reconnaissance-et-participation/>

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/naitre-de-nouveau/>

María José ARÉVALO

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) Espagne

mariajose.arevalo@ehu.eus

L'acquisition des pronoms personnels en FLE à l'écrit : étude de cas

Abstract, max. 500 Wörter / mots

Dans la liste des notions grammaticales nécessaires dans le processus d'acquisition du Français Langue Étrangère (FLE) les pronoms personnels occupent une place de choix. En effet, la maîtrise du système pronominal reste fondamentale, tout d'abord, pour réussir la construction de phrases correctes d'un point de vue grammatical dans les niveaux débutants et ensuite, pour aborder des phénomènes linguistiques plus complexes comme l'anaphore ou la reprise pronominale dans les niveaux avancés de l'apprentissage du FLE (Pellat, 2019). Or, la complexité du système pronominal français (Kalmbach, 2014) rend cette tâche assez complexe et exige de la part de l'enseignant et de l'apprenant un effort qui s'étale sur tous les niveaux de langue.

L'intérêt pour décrire ce processus d'acquisition avec des apprenants de différentes Langues Maternelles (LM) a donné lieu à nombre de recherches (Andersen, 1986 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Herschensohn, 2004 ; Tsedryk & Punko, 2008 ; Sneed German et al., 2015 ; Pozniak & Hemforth, 2016 ; Herschensohn & Guess, 2018) et tout semble indiquer que tous les apprenants de FLE suivraient la même progression dans l'acquisition du système pronominal du français quelle qu'elle soit leur langue maternelle (Véronique, 2017). Or, il s'avère que peu d'études (Alvarado, 2017) ont considéré cette question du point de vue d'une langue romane, en plus concrètement, de l'espagnol. C'est pour approfondir sur cette question que nous avons réalisé l'étude que nous allons présenter dans cette communication.

Notre analyse a été réalisée d'après un corpus écrit comportant différentes compétences linguistiques (de A1 à C1). Ce corpus est composé d'une centaine d'écrits rédigés par des apprenants hispanophones ayant le français comme L3 en milieu formel d'apprentissage. Notre objectif principal lors de notre recherche était de déterminer si les stades de progression dans l'acquisition des pronoms personnels en FLE des hispanophones étaient similaires à ceux des apprenants ayant d'autres LM, et, par suite, pouvoir dégager des propositions didactiques pour améliorer cette acquisition.

Dans cette étude nous avons analysé de façon quantitative la parution des pronoms sujets (*je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles*), pronoms COD (*me/te/le/la/l'/nous/vous/les*) et COI (*me/te/lui/nous/vous/leur*) pronoms disjoints (*moi/toi/lui/elle/nous/vous/eux/elles*) et pronoms adverbiaux (*en/y*). Parmi les résultats les plus saillants nous pouvons mentionner que les apprenants hispanophones semblent acquérir très tôt les pronoms sujets. Cependant, même dans des niveaux avancés, nous avons constaté que les pronoms adverbiaux *en / y* restent très peu utilisés. Nous pouvons déjà affirmer que les apprenants hispanophones montrent des similitudes avec les autres LM dans leur parcours d'acquisition des pronoms personnels en FLE.

Nous compléterons notre contribution avec des pistes didactiques qui pourraient améliorer l'acquisition des pronoms personnels dans un contexte hispanophone. Pour les concevoir nous avons pris en compte les caractéristiques morphosyntaxiques de la langue source (l'espagnol) et de la langue cible (le français) en vue d'une contextualisation grammaticale optimale. C'est à travers des études empiriques dont celle ici exposée que nous envisageons l'amélioration de l'acquisition de ce point de grammaire dans un milieu hispanophone.

Mots clés : FLE, pronoms personnels, acquisition, hispanophones,

Sektion / Section

Transversale: L'acquisition des pronoms personnels en FLE: étude de cas.

Literaturverzeichnis / Bibliographie

Andersen, Helga. 1986. L'acquisition et l'emploi des pronoms français par des apprenants danois. In Giacomi, Alain & Véronique, Daniel [éds], *Acquisition d'une langue étrangère. Actes du 5^e colloque international Aix-en-Provence*. Aix-en-Provence: Université de Provence. 25-44.

Alvarado, Isabel. 2018. *L'influence des langues sources dans l'acquisition du français l3 dans un contexte universitaire chilien. Une analyse du groupe verbal: description linguistique et propositions didactiques*. Thèse de doctorat. Disponible :

<http://www.theses.fr/2018aixm0158>

Bartning, Inge & Suzanne Schlyter. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14:3. 281-299. DOI:10.1017/s0959269504001802

Herschensohn, Julia & Gess Randall. 2018. Acquisition of I2 French object pronouns by advanced anglophone learners. *Languages* 3: 15. DOI:10.3390/languages3020015

Herschensohn, Julia. 2004. Functional categories and the acquisition of object clitics in I2 french. In Philippe Prévost & Johanne Paradis (éds), *The acquisition of french in different contexts*. 207-242. Amsterdam : John Benjamin.

Hvidsten, Eirik & Petter Helland. 2018. L'acquisition du pronom « en » en français langue étrangère. *Synergies pays scandinaves* 13. 51-63.

Kalmbach, Jean-Michel. 2014. Le système composite du pronom de 3^{ème} personne en français. *Langue française* 181. 97-117.

Pellat, Jean-Christophe. 2019. Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaînes de référence. *Synergies France* 13.87-99.

Pozniak, Céline & Barbara Hemforth. 2016. Acquisition des pronoms objets en français langue seconde . *Discours* 18. DOI : 10.4000/discours.9151

Sneed German, Elisa, Julia Herschensohn & Cheryl Frenck-Mestre. 2015. Pronoun processing in anglophone late L2 learners of french: behavioral and erp evidence . *Journal of neurolinguistics* 34. 15-40.

Tsedryk, Kanstantsin & Iryna Punko. 2008. :L'acquisition des pronoms clitiques en français langue seconde (L2). In Jacques Durand, Benoît Habert & Bernard Laks [éds], *Congrès Mondial de Linguistique Française*. 1859-1870. Paris : Institut de Linguistique Française.

Véronique, Georges-Daniel. 2017. La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention . *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, [En ligne] <http://journals.openedition.org/lidil/4734> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4734>

Michel Candelier¹

¹ Le Mans Université, CREN

mcandelier@wanadoo.fr

Didactique du plurilinguisme et systèmes éducatifs : éléments d'analyse et propositions

Là où les divers courants didactiques que l'on peut regrouper sous le terme générique de « didactique du plurilinguisme » (DdP) (Moore 2006 ; Wiater 2006 ; de Pietro & Gerber 2015 ; Beacco et al. 2016 ; Melo-Pfeifer & Reimann 2018) connaissent aujourd'hui un réel essor, on constate le plus souvent que la place de la DdP dans les pratiques des systèmes éducatifs reste faible, malgré les efforts consacrés à la recherche et à l'innovation ou l'inscription de plus en plus fréquente d'éléments de ces approches dans les programmes nationaux ou régionaux (Ministère de l'Éducation nationale 2015 ; Schlaak 2019). On fournira quelques exemples susceptibles d'illustrer à la fois ces propos et l'analyse qui peut être faite des freins rencontrés.

On cherchera également à montrer qu'un de ces freins tient à un développement trop morcelé, au plan de la recherche et des innovations, des divers aspects de la DdP. Ce morcellement nuit à la mise en évidence des continuités curriculaires que la DdP permet d'établir, tant entre les disciplines scolaires qu'entre les niveaux scolaires (Hufeisen 2005 ; Candelier 2021). Or, cette continuité constitue un des atouts essentiels de la DdP pour les apprentissages scolaires qui peut convaincre les enseignants.

Le développement de la DdP dans les divers pays ou régions porte la trace de ce morcellement (Candelier 2019). En témoignent, par exemple, les accents divergents placés sur la didactique intégrée des langues (DIL) et l'éveil aux langues (EaL) en Allemagne et en France (Candelier & Schröder-Sura 2020a ; Candelier, Schröder-Sura & Vetter à paraître). Dans chacun de ces deux pays, il conviendrait aujourd'hui de renforcer la place de l'approche insuffisamment développée en montrant en quoi elle est complémentaire de l'approche actuellement plus favorisée. Pour concrétiser cette démarche, on prendra l'exemple d'un travail de terrain visant aujourd'hui à l'implantation dans une région française de la didactique intégrée des langues (Candelier, Escudé & Manno à paraître), après des efforts fructueux déployés pour la diffusion de l'éveil aux langues.

On s'interrogera enfin sur les leçons que l'on peut tirer des considérations précédentes lorsqu'il s'agit de former les enseignants à la DdP. On montrera en quoi des réflexions du même ordre ont pu influencer des travaux menés au sein d'un projet soutenu par le Centre européen pour les langues vivantes de Graz (Conseil de l'Europe) et dont l'objectif est de développer des

outils pour la formation des enseignants aux approches plurielles (Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles - Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants ; Candelier & Schröder-Sura 2020b).

Sektion “Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung”

References

- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Egli Cuenat, Mirjam, Goullier, Francis & Panthier, Johanna. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/curricula-and-evaluation>.
- Candelier, Michel. 2019. Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen - Zur Nützlichkeit eines Begriffs und eines Referenzrahmens für die Sprachendidaktiken in Deutschland. In Charlott Falkenhagen, Hermann Funk, Marcus Reinfried, & Laurenz Volkmann, (eds.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*, 43-60. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Candelier, Michel. 2021. Penser l'éducation plurilingue et interculturelle en termes de continuités : L'apport des Approches plurielles et du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. In Corinna Koch & Michaela Rückl (eds.), *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*, 209-225. Hannover: Ibidem Verlag.
- Candelier, Michel & Schröder-Sura, Anna. 2020a. Didactique du plurilinguisme et enseignement des langues vivantes étrangères en Allemagne et en France. *Les langues modernes*, 1, 40-53.
- Candelier, Michel & Schröder-Sura, Anna. 2020b. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrkompetenzen – Einige Ausbildungsmodelle im Vergleich. In Christoph Hülsmann, Christian Ollivier & Margareta Strasser (eds.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, 141-158. Münster: Waxmann.
- Candelier Michel, Escudé, Pierre & Manno, Giuseppe. A paraître, 2022. *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?* Association ADEB
- Candelier Michel, Schröder-Sura, Anna & Vetter, Eva. A paraître 2022. Communauté de langue et diversité didactique – Regards sur les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme dans quelques pays germanophones. In *Actes du 8e Congrès de l'association EDiLiC*. Lisbonne : Universidade de Lisboa.
- De Pietro, Jean-François & Brigitte Gerber (eds.). 2015. Les approches plurielles des langues et des cultures. *Babylonia*, 2.
- Hufeisen Britta. 2005. Gesamtsprachencurriculum : Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In Britta Hufeisen & Madeline Lutjeharms (dir.), *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common curriculum*, 9-18. Tübingen: Narr Verlag.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel. 2018. *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektive*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. In B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015. 2015b. [\[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400\]](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)
- Moore, Danièle. 2006. Plurilinguismes et école. Paris: Didier

Schlaak, Claudia. 2019. Verankerung von Mehrsprachigkeit in curricularen Vorgaben: Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium. In Aline Willems, Sylvia Thiele & Johannes Kramer (eds.). *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*, 183-197. Stuttgart: Ibidem.

Wiater, Werner. 2006. Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Werner Wiater, *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, 57-72. München: Vögel.

Site : *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles - Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants*. Graz : CELV.
[<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Developingteachercompetencesforpluralisticapproaches/tabid/4300/language/fr-FR/Default.aspx>]

Sarah Dietrich-Grappin¹

¹Universität Bonn

sarah.dietrich-grappin@uni-bonn.de

Tertiärsprachendidaktik 2.0 – Versuch einer Neumodellierung mit Anwendungsvorschlägen für den Französischunterricht im Zeitalter von Superdiversität

Auf Basis einer Metaanalyse empirischer Studien aus dem deutschsprachigen Raum (1990-2020) und der Diskurse um *translanguaging* und *compétence plurilingue* präsentiert der Beitrag die Neumodellierung einer Tertiärsprachendidaktik 2.0 und Anwendungsvorschläge für Französischlernende in einem Bildungssystem, das von Superdiversität gekennzeichnet ist (Duarte & Gogolin 2013). Besonderes Augenmerk liegt auf der Differenzierung potentiell lernrelevanter Vorwissensdomänen im Hinblick auf ihre Art (prozedural, metasprachlich, metakognitiv) und Aneignungskontexte (lebensweltlich vorschulisch, lebensweltlich schulisch oder rein schulisch).

Der Begriff Tertiärsprache wird in die gymnasialen Lehrpläne Westdeutschlands zunächst in der Bedeutung einer 3. Fremdsprache eingeführt (KMK 1972), bevor das Bochumer Tertiärsprachenprojekt (Bausch 1984, Bahr et al. 1996) eine Bedeutungsverschiebung hin zur 2. bzw. jeder weiteren institutionell nachgelernten Fremdsprache einleitet, während Erst- oder Zweitsprachen als Ausgangssprachen bzw. Transferbasen mitbedacht werden. Die ursprüngliche Modellierung der Tertiärsprachendidaktik (TSD) entstand in den 1990er Jahren für die Anfangsphase des L3-Lernens und die Sprachenfolge Deutsch (als Fremdsprache) nach Englisch. Später wurde der Ansatz mit seinem übergeordneten Prinzip des kognitiven Lernens und Lehrens auf andere Sprachenkonstellationen übertragen (Hufeisen & Neuner 2003; Neuner et al. 2009).

Anhand ausgewählter empirischer Studien aus den 1980er Jahren bis heute wird die lernökonomische Bedeutung von Transfer nicht nur in der L3-Rezeption, sondern auch in der L3-Produktion bzw. beim Üben aufgezeigt. TSD 2.0 zielt demnach nicht nur auf Kognaten in der Rezeption (wahrgenommene interlinguale Ähnlichkeit), sondern auch in der Produktion (angenommene interlinguale Ähnlichkeit) sowie einen insgesamt gestrafften Grammatikunterricht (kombinierte Deduktions-Übungsphase, Parallel-Übungen). In Anlehnung an die Diskurse um *Translanguaging* und *compétence plurilingue* wird die Rolle wenig "sichtbarer" Vorwissensbestände lebensweltlich mehrsprachiger L3-Lernende und die Möglichkeit diskutiert, auch fertigkeitenbezogenes Vorwissen in zuvor angeeigneten Sprachen zu aktivieren, um Bildungsziele jenseits des L3-Lernens zu verfolgen (Zwei-Sprachen-Aufgaben).

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis

- Bahr, A., Bausch, K.-R., Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F. G., & Tönshoff, W. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Brockmeyer.
- Bausch, K.-R. (1984). Besonderheiten des Tertiärsprachenunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Italienischen und Spanischen. In K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, & H.-J. Krumm (Eds.), *Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung der Fremdsprachenunterrichts* (pp. 7–12). Narr.

- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). Introduction. Linguistic superdiversity in educational institutions. In J. Duarte & I. Gogolin (Eds.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches* (pp. 1-24). John Benjamins.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.). (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe.
- KMK (Eds.) (1972). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972*.
https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23166&token=7a5bb5d644a69ca917bb71bfb93cf6da9e890e09&sdownload=&n=KMK_Vereinbarung_1972.pdf
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U., & Erlenwein, S. (Eds.). (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Langenscheidt.

Coline Eberhard

Université Louis et Maximilien de Munich

c.eberhard@campus.lmu.de

Histoire du contact linguistique français-turc et applications didactiques

Abstract

S'il est connu que de nombreuses langues européennes ont emprunté au français, en particulier au siècle des Lumières, il est moins populaire de savoir que le français est la deuxième source d'emprunts dans la langue turque. Il s'y trouve en effet plus de 6000 mots empruntés au français (Uysal 1970), ce qui présente un potentiel didactique en classe de français langue étrangère, notamment dans les pays germanophones où les enseignants de français ont affaire à des élèves multilingues ayant le turc pour langue d'origine.

La présente contribution, issue d'un *Zulassungsarbeit* (devoir final d'études de professorat en Bavière) soutenu à l'été 2021, propose d'expliquer pourquoi les gallicismes sont si massivement présents en turc. Pour affirmer leur présence, elle se base sur le glossaire d'un manuel scolaire bavarois de première année de français afin d'établir un corpus de mots transparents, c'est-à-dire de mots qui sont phonologiquement ou graphiquement identiques dans plusieurs langues (Hausmann 2002).

Nous verrons quelle proportion des mots du glossaire a été empruntée en turc, quels mots ont pu subir une restriction ou un glissement sémantique, et, en classant ces gallicismes par date d'entrée dans la langue turque, nous pourrions contextualiser leur arrivée pour mieux comprendre les relations historiques franco-turques. Au sein du corpus, les premiers gallicismes datent du XVI^e siècle et les derniers du XX^e. Ces mots sont témoins de l'histoire particulière qui unit la France à l'Empire Ottoman puis à la Turquie, depuis François 1^{er} et Soliman le Magnifique, à la période de modernisation de l'Empire Ottoman puis à la réforme linguistique turque de 1928.

Cette approche historique complète l'approche phonétique ou lexicale déjà effectuée par des chercheurs germanophones (Gabriel; Grünke; Schlaak 2020). En effet, une contextualisation politique et historique permet d'augmenter la conscience de la langue d'élèves multilingues et d'intégrer des éléments culturels en classe.

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Bibliographie

Gabriel, Christoph; Grünke, Jonas; Schlaak, Claudia. 2020. Positiver Transfer aus dem Türkischen ins Französische ? Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracheerwerbs. Duisburg : proDaZ.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gabriel_gruenke_schlaak_positiver_transfer_tuerkisch_franzoesisch.pdf (22 mai 2021)

Hausmann, Franz Josef. 2002. La transparence et l'obstacle. *Ela. Etudes de linguistique appliquée* 128. 447 – 554

Uysal, Sermet Sami. 1970. Recherches sur les emprunts lexicaux du turc au français. Editeur inconnu.

Sophie Engelen

Justus-Liebig-Universität Gießen

Sophie.I.Engelen@romanistik.uni-giessen.de

Linguistik trifft Fremdsprachendidaktik: Korpusanalytische Ansätze zur Rechtschreibförderung im Französischunterricht

Die französische Orthographie stellt einen komplexen Lerngegenstand nicht nur für Fremdsprachenlernende dar, dem aus sprachstruktureller Sicht auch im Französischunterricht eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte (vgl. Ågren, 2016; Pöll, 2020). Vor dem Hintergrund der Leitidee eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts stehen jedoch zumeist andere, mündliche Kompetenzen im Fokus, sodass nur sehr begrenzte Ressourcen für eine systematische Entwicklung orthographischer Kompetenzen der Lernenden zur Verfügung stehen, wie sie beispielweise die Skala zur *maîtrise de l'orthographe* des Begleitbandes des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* vorsieht (Conseil de l'Europe, 2018, 148). Bereits vorliegende methodische Ansätze zielen auf spielerische Zugänge zu den Phonem-Graphem-Relationen des Französischen (z.B. Visser, 2019) oder die Bewältigung spezifischer Lernausgangslagen wie Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (z.B. Engelen & Gerlach, erscheint; Philipp, 2017).

Doch nicht nur aus der Perspektive der Schulpraxis, sondern auch im Bereich fremdsprachendidaktischer Forschung fällt auf, dass die Teilkompetenz des Schreibens sowie insbesondere die Teilfertigkeit der Orthographie nur selten Gegenstand umfassender Analysen von Lernersprache sind – eine Ausnahme liegt mit Visser (2016) für den Spanischunterricht vor. An dieser Schnittstelle von Fremdsprachendidaktik und Linguistik ergibt sich ein Desiderat, dem im Rahmen des Vortrags unter Rückgriff auf methodische Ansätze beider Disziplinen nachgegangen wird: Wie könnten orthographische Fehleranalysen im Französischunterricht umgesetzt werden? Auf welche individuellen sowie lerngruppenbezogenen Fehlerschwerpunkte weisen korpusanalytische Auswertungen hin? Und anhand welcher methodisch-didaktischen Instrumente könnte eine nachhaltige Rechtschreibförderung im Französischunterricht etabliert werden?

Um diesen Fragestellungen nachzugehen wird auf Datensätze zurückgegriffen, die im Kontext eines übergeordneten Forschungsprojektes erhoben wurden (vgl. Engelen, erscheint). Das Textkorpus setzt sich aus Schreibprodukten von Schüler*innen der

Sekundarstufen I & II zusammen, die Französisch als zweite Fremdsprache an Gymnasien und Gesamtschulen in verschiedenen Bundesländern Deutschlands erlernen. Es umfasst sowohl reproduktive, als auch gelenkte und freie Schreibaufträge sowie schüler- bzw. lehrerseitige Korrekturen der Texte, die im Rahmen von Hausaufgaben, Unterrichtssituationen und Leistungsüberprüfungen entstanden sind. Anhand von Datenausügen wird erarbeitet, wie die Differenzierung verschiedener orthographischer Fehlertypen für eine systematische und linguistisch begründete Rechtschreibförderung im Französischunterricht genutzt werden könnte (vgl. Brissaud & Cogis, 2011; Thomé et al., 2011).

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung (Christoph Gabriel, Jonas Grünke, Claudia Schlaak)

Literaturverzeichnis / Bibliographie

Ågren, Malin. 2016. Apprendre l'orthographe profonde du français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* 11(2). 95-108.

Brissaud, Catherine & Danièle Cogis. 2011. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Conseil de l'Europe (ed.). 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (14. Januar 2022)

Engelen, Sophie. erscheint. *Französischlernen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Eine qualitative Studie im Unterricht der Sekundarstufen I und II.* Tübingen: Narr.

Engelen, Sophie & David Gerlach. erscheint. Rechtschreibförderung im Fremdsprachenunterricht (bei Schüler*innen mit LRS). In Kim Schick & Andreas Rohde (eds.), *Von integrativem zu inklusivem Englischunterricht. Weiterentwicklung sprachdidaktischer Prinzipien vor dem Hintergrund sonderpädagogischen Förderbedarfs.* Frankfurt am Main: Lang.

Philipp, Dirk-W. 2017. Familiensache. (Recht-)Schreibförderung im Anfangsunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 51(149). 11-17.

Pöll, Bernhard. 2020. Orthography and orthoepy. In Franz Lebsanft & Felix Tacke (eds.), *Manual of standardization in the Romance languages* 24, 399-416. Berlin: de Gruyter.

Thomé, Günther, Irene Corvacho del Toro & Dorothea Thomé. 2011. Grundlagen qualitativer Fehleranalysen. In Gerd Schulte-Körne (ed.), *Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern*, 51-64. Bochum: Winkler.

Visser, Judith. 2016. Orthographiekompetenz im Spanischunterricht. In Christoph Bürgel & Dirk Siepmann (eds.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*, 161-181. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Visser, Judith. 2019. Nicht schreiben, wie man spricht. Mit den Herausforderungen der französischen Orthografie spielen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 53(159). 30-35.

Kyriakos FORAKIS

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

kforakis@frl.uoa.gr

Aspects hypercorrectifs de la compétence phonétique chez le francophone non confirmé

Abstract, max. 300 Wörter / mots :

Étendre des faits langagiers dans des co-textes qui, normalement, leur sont peu ou pas propices accuse d'ordinaire hypercorrection, attitude que motive une recherche – souvent obstinée – de conformation à des normes d'excellence fantasmées (Moreau, 1997) par suite de ce que l'on a coutume d'appeler, après Labov (1976), « insécurité linguistique ». Si la tendance est à rapprocher une telle attitude de l'écrit, censé traditionnellement être plus sensible que l'oral à l'automatisme normativiste (entre autres Berrendonner, 1998 ; Forakis, 2020), le phénomène fait en réalité son apparition sous des formes variées qui recouvrent pratiquement tous les contextes d'appropriation et d'utilisation d'un code langagier (FLM, FLS, FLE...), et ce, indépendamment du médium choisi (graphie/phonie). À titre d'échantillon, la nasale et la chuintante, manifestement hypercorrectives, qu'illustrent respectivement *[dɔmẽ] et *[duɜ] en disent long sur la manière dont la compétence phonétique est modelée dans l'interlangue d'un locuteur non confirmé du français (entre autres Detey *et al.*, 2016 ; Pustka, 2021), en l'occurrence hellénophone. En effet, dans quelle mesure la structuration de la compétence phonétique chez l'allophone se plie-t-elle au fait hypercorrectif ? C'est justement à un tel questionnement que la présente contribution se propose de fournir des éléments de réponse. Pour ce faire, elle prendra appui sur des matériaux langagiers recueillis dans un souci d'uniformité : ils seront tous tirés d'un corpus dans la composition duquel entrent une centaine de prestations orales d'une durée approximative de dix minutes qui, *primo*, revêtent la forme d'exposé présenté devant un public de pairs et, *secundo*, sont indistinctement dues à autant de locuteurs hellénophones, tous aussi expérimentés en français que l'exige une deuxième année de cursus universitaire de lettres françaises en milieu hétéroglotte. À en juger par quelques premiers dépouillements, le taux de perméabilité à l'hypercorrection de la compétence phonétique d'une telle population paraît sensiblement élevé, plus de la moitié des prestations du corpus témoignant de réflexes hypercorrectifs récurrents, qui méritent élucidation.

Sektion / Section

19. Le français langue seconde et étrangère : synergies entre la linguistique et la recherche sur les langues étrangères

Literaturverzeichnis / Bibliographie

Berrendonner, Alain. 1998. Μηδέν άγαν. Normes d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de linguistique française* 20. 87-101.

Detey, Sylvain *et al.* (dir.). 2016. *La Prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International.

Forakis, Kyriakos. 2020. Attitudes hypercorrectives chez le francophone et reconstruction des normes. In Sophie Rainerie, Martine Sekali & Agnès Leroux (dir.), *La Correction en langue(s) - Linguistic Correction/Correctness*, 195-205. Paris : Presses universitaires de Paris Nanterre.

Labov, William. 1976. *Sociolinguistique*. Trad. par A. Kihm. Paris : Éditions de Minuit.

Moreau, Marie-Louise (ed.). 1997. *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Paris : Mardaga.

Pustka, Elissa (ed.). 2021. *La Prononciation du français langue étrangère : perspectives linguistiques et didactiques*. Tübingen : Narr Verlag.

Bianka Götz¹, Lisa Vogel¹

¹Universität Kassel

bianka.goetz@uni-kassel.de, uk055222@student.uni-kassel.de

Mehrsprachige Grammatikarbeit im Französischunterricht: Transferpotenziale beim L3-Erwerb

Im Kontext eines auf den Erwerb der funktional kommunikativen Kompetenz ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts kommt der Förderung der fünf Teilkompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung eine zentrale Bedeutung zu. Laut der von der Kultusministerkonferenz formulierten „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife“ (2012) gilt aber auch das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel als Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen kommunikativen Teilkompetenzen (vgl. ebd.: 13). Die Vermittlung von Grammatik – als ein kompetenzbildender, funktionaler Bestandteil des sprachlichen Systems – nimmt demzufolge im Rahmen der Förderung der Teilkompetenzen eine wesentliche Rolle ein, auch wenn dieser eine dienende Funktion zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Sowohl bei der Sprachrezeption als auch der -produktion greifen die Lernenden demnach auf ein breites Repertoire u.a. grammatischer Strukturen zurück, um dieses für die Realisierung ihrer Sprech- und Schreibabsichten zu nutzen (vgl. ebd.: 18).

Zur gezielten Erarbeitung sprachlicher Mittel bzw. zu einer intensiven Verarbeitung und somit einem tieferen Verständnis bspw. grammatischer Strukturen bieten sich sprachenübergreifende Lehr- und Lernansätze an, in deren Kontext mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgabenformate sowie Unterrichtsmaterialien Anwendung finden (vgl. Schöberle 2015: 4f.). Diese können das Ziel haben, Fremdsprachenlernprozesse durch Synergien zu effektivieren, indem sie das Konzept des Transfers und das Anknüpfen an Vorkenntnisse der Lernenden in den Fokus des Lehr-/Lernprozesses rücken (vgl. Neveling 2020: 211). Folglich sollen die Schüler*innen „die Beziehungen zwischen Sprachen erkennen, systematisieren und für ihren eigenen Lernprozess nutzen können“ (Königs 2015, zit. n. Neveling 2020: 211). In einer an dieser Stelle exemplarisch anzuführenden Langzeitstudie konnte Schlaak (2021) zeigen, dass durch eine konsequente wie auch dauerhafte Einbindung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente der Erwerb einer weitergeführten oder neuen Fremdsprache durch die Nutzung bereits erlernter Fremdsprachen für die Lernenden vereinfacht werden kann. Konkrete Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung solcher mehrsprachigkeitsdidaktischer Übungen, Aufgaben und Sequenzen etwa auf der Ebene der Grammatik sind u.a. in den Arbeiten von Reutter (2015), Semrau (2015) oder Wirth (2015) zu

finden, allerdings bieten diese lediglich sprachenübergreifende Unterrichtsmaterialien an, ohne deren Mehrwert im Anschluss an die praktische Einbindung des entwickelten Materials im Unterricht empirisch zu belegen bzw. hinsichtlich der Leistung oder der Motivation der Lernenden zu überprüfen.

Ziel des Vortrags ist es daher exemplarisch aufzuzeigen, inwieweit eine unterrichtliche Einbindung mehrsprachigkeitsdidaktischer Materialien die Leistungsentwicklung erfolgreich unterstützen kann und wie sich der sprachenübergreifende Kontext auf den Erwerb sprachlicher Mittel bzw. der Grammatik im Französischen am Beispiel irrealer Bedingungssätze auswirkt. Dazu soll im Rahmen mehrerer empirischer Erhebungen – in Form von Interventionsstudien – mithilfe selbst entwickelten Materials festgestellt werden, inwiefern das Rekurrieren auf die irrealen Bedingungssätze aus dem Englischen das Verstehen sowie den Lernzuwachs der Schüler*innen in Bezug auf die entsprechenden Bedingungssätze des Französischen beeinflusst. Des Weiteren soll betrachtet werden, wie die Lernenden zum einen Sprachvergleiche sowohl im Französischunterricht als auch während des Französischlernens einschätzen, zum anderen wie sie den konkreten Vergleich zwischen der französischen bzw. englischen Sprache, insbesondere im Hinblick auf grammatische Strukturen, wahrnehmen.

Sektion 19 (Transversale Sektionen): Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis

- Kultusministerkonferenz. 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf)
- Neveling, Christiane. 2020. Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von sprachenübergreifenden Aktivitäten: *It's getting logical*. In Morkötter, Steffi, Katja Schmidt & Anna Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*, 209-255. Tübingen: Narr.
- Reutter, Ursula. 2015. Sprachvergleich macht sprachgewandt! Partizipien in Latein, Deutsch und Englisch – eine vergleichende Wahrnehmung. In Kahlden, Ute von, Ulrike Klotz, Christina Maier, Ursula Reutter, Wolfgang Schöberle, Bernhard Semrau & Götz Wirth (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*, 15-18. Stuttgart: Klett.
- Schlaak, Claudia. 2021. *Mehrsprachigkeit im romanischen Fremdsprachenunterricht: Interlinguale Strategien und Transferpotentiale beim L3-Erwerb*. Mainz: Universität Mainz [Habilitationsschrift].

- Schöberle, Wolfgang. 2015. Mehrsprachigkeitsunterricht. In Kahlden, Ute von, Ulrike Klotz, Christina Maier, Ursula Reutter, Wolfgang Schöberle, Bernhard Semrau & Götz Wirth (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*, 4-6. Stuttgart: Klett.
- Semrau, Bernhard. 2015. Mehrsprachigkeit in der Struktur: Kongruente und divergente Grammatik. In Kahlden, Ute von, Ulrike Klotz, Christina Maier, Ursula Reutter, Wolfgang Schöberle, Bernhard Semrau & Götz Wirth (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*, 24-25. Stuttgart: Klett.
- Wirth, Götz. 2015. Mehrsprachiges Grammatikprojekt mit Popsongs: Irreale Bedingungssätze der Gegenwart. In Kahlden, Ute von, Ulrike Klotz, Christina Maier, Ursula Reutter, Wolfgang Schöberle, Bernhard Semrau & Götz Wirth (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*, 7-14. Stuttgart: Klett.

Cyrille Granget¹, Isabel Repiso², Birgit Füreder²

¹Université Toulouse Jean Jaurès

²Universität Salzburg

cyrille.granget@univ-tlse2.fr, isabel.repiso@plus.ac.at,
birgitursula.fuereeder2@plus.ac.at

Le rôle de la conceptualisation dans l'acquisition du passif en français L2 : perspectives pour l'apprentissage

La recherche en acquisition est passée d'un focus sur les formes à un focus sur les processus qui a mis au jour le rôle de la conceptualisation dans la production orale (Thierry 2016, Flecken & von Stutterheim 2018). En acquisition L2, de nombreuses études ont souligné dans le sillage du *thinking for speaking* (Slobin 1996) le rôle de la conceptualisation en L1 dans l'acquisition d'une langue additionnelle (Ringbom 1992, Anastasio 2019). D'autres études soulignent la nécessité de penser la cognition multilingue en termes d'influences interlinguistiques (Jarvis & Pavlenko 2010), ce qui relativise l'existence d'une conceptualisation L1 mais n'évacue pas pour autant l'idée qu'il existe, pour un groupe de locuteurs socialisés dans une langue donnée, une conceptualisation préférentielle liée à cette langue dominante.

L'objectif de notre étude est de vérifier à travers l'étude de l'expression de l'agentivité en français L2 la pertinence de cette hypothèse de la conceptualisation préférentielle liée à la L1-dominante. Le domaine de l'agentivité étant peu étudié en L2, notre communication vise aussi à combler cette lacune. Par ailleurs, elle vise à présenter des implications pour l'enseignement du français langue additionnelle : faut-il enseigner des formes ou enseigner à conceptualiser et comment ?

D'un point de vue conceptuel, la passivation entraîne un changement de perspective qui met le patient au premier plan alors que l'agent passe en arrière-plan. D'un point de vue formel, les moyens morphosyntaxiques de la voix passive sont plus ou moins diversifiés d'une langue à l'autre : en allemand L1, la forme canonique *werden* + participe passé est privilégiée alors qu'en français la forme canonique *être* + participe passé est doublée de la construction *se faire* + infinitif (Desclés & Guentchéva 1993, Gaatone 1998, Polzin 1998, Le Bellec 2014). Celle-ci présente certaines ressemblances avec la construction *hacerse* + infinitif qui, en espagnol, constitue un moyen parmi d'autres d'exprimer la passivation (Gauchola 2012, Repiso & Granget, soumis).

Afin d'examiner l'expression de la passivation en français – en tant que L1-dominante ou additionnelle-non dominante – et l'impact de la conceptualisation de la L1-dominante, notre étude pilote rend compte des descriptions de 5 groupes (français L1, allemand L1, espagnol L1, français L2 allemand L1, français L2 espagnol L1) concernant des événements impliquant deux personnages et pouvant donner lieu à des perspectives agentives distinctes : *X agit sur Y* ou *Y subit l'action de X*. Nous avons documenté la fréquence de la passivation selon son

statut, dominante vs. additionnelle, ainsi que les moyens morphosyntaxiques d'exprimer cette perspective passive. Nos résultats montrent (1) qu'en français L2 la conceptualisation est beaucoup moins fréquente sans que l'influence de la L1 ne soit clairement établie et (2) que les moyens morphosyntaxiques sont plus restreints qu'en français L1.

Ces résultats suggèrent que l'enseignement des usages doit viser la conceptualisation du passif et son expression formelle. Dans la continuité de l'approche conceptuelle de l'enseignement d'une L2 (van Compernelle & Henery 2014), nous faisons des propositions pour mettre en place des activités qui favorisent la perspective passive en français langue additionnelle et l'emploi d'expressions fréquentes comme *se faire* + V.

Bibliographie

- Anastasio, Simona. 2019. L'expression du déplacement en italien L2. Perspectives typologiques et psycholinguistiques. *Language, Interaction and Acquisition* 10(2). 204–228.
- van Compernelle, Rémi & Ashlie Henery. 2015. Learning to do concept-based pragmatics instruction: Teacher development and L2 pedagogical content knowledge. *Language Teaching Research* 19(3). 351–372.
- Desclés, Jean-Pierre & Zlatka Guentchéva. 1993. Le passif dans le système des voix du français. *Langages* 109. 73–102.
- Flecken, Monique & Christiane von Stutterheim. 2018. Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lernersprachliche Untersuchungen zur Ereigniskonzeptualisierung. In Sarah Schimke & Holger Hopp (eds.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*, 325–355. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Gaetone, David. 1998. *Le passif en français*. Paris & Bruxelles : Duculot.
- Gauchola, Roser. 2012. Une approche typologique fonctionnelle de la voix passive en français et en espagnol. *Lidil* 46. 153–173.
- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko. 2010. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Le Bellec, Christel. 2014. La construction passive en 'se faire' : une forme concurrente et complémentaire du passif canonique. *French Language Studies* 24. 203–222.
- Polzin, Claudia. 1998. *Der Funktionsbereich „Passiv“ im Französischen: Ein Beitrag aus kontrastiver Sicht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Repiso, Isabel & Cyrille Granget (soumis): La thématisation du patient-victime à l'oral: un domaine fonctionnel révélateur de la distance typologique entre le français et l'espagnol. *Revue Romane* (15 pages).
- Ringbom, Håkan. 1992. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42. 85–112.
- Slobin, Dan. 1996. From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking". In John Gumperz & Stephen Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, 70–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thierry, Guillaume. 2016. Neurolinguistic Relativity: How Language Flexes Human Perception and Cognition. *Language Learning* 66(3). 690–713.

Section 19 :

Le français langue seconde et étrangère : synergies entre la linguistique et la recherche sur les langues étrangères

Barbara Hinger¹ / Bettina Tengler¹

¹Karl-Franzens Universität Graz

barbara.hinger@uni-graz.at, bettina.tengler@uni-graz.at

Der Erwerb des Verbalsystems im schulischen Kontext: Schriftliche Produktionen von Französischlernenden der Sekundarstufe I im Vergleich mit Spanischlernenden

Nicht erst seit der Forderung, den Fremdsprachenunterricht auf eine breitere empirische Basis zu stellen (Tröhler 2012), verlangt es wissenschaftliches Interesse ebenso wie die schulische Realität – in der Gelehrtes und Gelerntes oftmals auseinanderklaffen (Diehl et al. 2002; Larsen-Freeman 2009; Hinger 2016) –, den Erwerb einer Fremdsprache im gesteuerten Kontext näher zu betrachten. Der vorliegende Beitrag nimmt dies in den Fokus und präsentiert Ergebnisse einer Vergleichsstudie schriftlicher Performanzen von Schüler:innen des Französischen und des Spanischen als zweiter lebender Fremdsprache (L3 respektive L4 der Schüler:innen). Die Untersuchung wurde am Ende eines zweiten Lernjahrs in der Sekundarstufe I an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) durchgeführt. Die für die Datenelizitierung herangezogenen Schreibaufgaben wurden von Lehrpersonen für das Referenzniveau A2 des *GeR* (Trim et al. 2001) – entsprechend dem im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzniveau – entwickelt und von einer Fachdidaktik-expert:innengruppe validiert. Im Beitrag werden Analyseresultate von 140 Französisch- und 56 Spanischperformanzen präsentiert. Die Analyse der Performanzen konzentriert sich auf das zielsprachliche Verbalsystem und untersucht den Erwerb von Tempus, Aspekt und Modus. Die handschriftlichen Daten wurden digital aufbereitet und unter Nutzung der frei zugänglichen Software *KWIC* (*keyword in context*), Version 4.7, bzgl. Frequenz und Konkordanz bearbeitet. Nach erfolgter Desambiguierung und Lemmatisierung wurden die Verbformen sowohl hinsichtlich ihrer Form als auch ihrer Funktion analysiert. Als Erwerbskriterium wurde das sog. *emergence criterion* nach Pienemann (1998, 2015) herangezogen, um den Weg vom ersten Auftreten einer Sprachstruktur bis zu deren Erwerb nachzeichnen zu können (vgl. dazu auch Pallotti 2007).

Ausgehend von der Annahme, dass der fremdsprachliche Erwerbsprozess von psycholinguistischen Prinzipien geleitet ist, deren Mechanismen sowohl den ungesteuerten als auch den gesteuerten Kontext bestimmen (vgl. u. a. Pienemann 1998), zeigt die Untersuchung, dass der Erwerb des Französischen ähnliche Muster aufweist wie jener des Spanischen. Damit lässt sich nach zwei Jahren Unterricht der Zielsprache für österreichische Französisch- und Spanischlernende in der Sekundarstufe I ein vergleichbarer

lernalterssprachlicher Entwicklungsstand hinsichtlich des Verbalsystems nachweisen. Zudem verweisen die Ergebnisse auf eine Erwerbsabfolge im Verbalsystem, in der Tempus vor Aspekt und Aspekt vor Modus erworben wird. Expliziert werden kann dies wie folgt: Der Erwerb der Präsensformen wird für die beiden untersuchten Zielsprachen als gegeben ausgewiesen; die Tempusformen der Vergangenheit – *passé composé* im Französischen respektive *indefinido* im Spanischen – werden für 83% der Französischlernenden und für 77% der Spanischlernenden als erworben angezeigt; demgegenüber können Aspektformen der Vergangenheit – in beiden Zielsprachen als Imperfekt realisiert – nur für 20% der Französisch- und für 21% der Spanischlernenden als erworben gelten. In Bezug auf den Moduserwerb kann festgestellt werden, dass sich die Lernenden in ihren Produktionen auf Indikativformen beschränken, sodass kein Erwerb eines anderen Modus ausgewiesen werden kann.

Die Untersuchungsergebnisse werden einerseits unter Bezugnahme auf für die Lernalterssprachlichenentwicklung des Verbalsystems vorgelegte Studien (vgl. u.a. Bardovi-Harlig 2000; Salaberry 2002; Schlyter 2003; Bartning & Schlyter 2004; Hinger 2016; Ayoun 2020) diskutiert. Andererseits wird auf Basis der *Teachability Hypothesis* nach Pienemann (1989, 1998, 2015) unter Einbezug der Untersuchungsergebnisse von Diehl et al. (2002) erörtert, welche didaktischen Konsequenzen aus empirischen Ergebnissen wie den vorliegenden abgeleitet werden könn(t)en und was dies für die Interaktion Angewandter Linguistik und Fremdsprachenunterrichtsforschung bedeuten kann.

(497 Wörter)

Sektion

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Bibliographie

- Ayoun, Dalila. 2020. A Longitudinal Study in the L2 Acquisition of the French TAM System. *Languages* 5(4). 1–23. DOI: 10.3390/languages5040042
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use* (Language learning monograph series). Malden, MA: Blackwell.
- Bartning, Inge & Schlyter, Suzanne. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14(3). 281–299. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001802>
- Diehl, Erika, Pistorius, Hannelore & Dietl, Annie Fayolle. 2002. Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht: Ein Widerspruch in sich? In: Wolfgang Börner & Klaus Vogel (eds.), *Grammatik und Fremdspracherwerb : Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 462), 143–163. Tübingen: Narr.
- Hinger, Barbara. 2016. *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben: Empirie- und theoriebasierte Einsichten in den schulischen Spanischunterricht: eine Fallstudie* (Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung 8). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Larsen-Freeman, Diane. 2009. Teaching and Testing Grammar. In: Michael H. Long & Catherine J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 518–542. Malden, MA: Blackwell.
- Pallotti, Gabriele. 2007. An Operational Definition of the Emergence Criterion. *Applied Linguistics* 28(3). 361–382.
- Pienemann, Manfred. 1989. Is language teachable? *Applied Linguistics* 10(1). 52–79.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language processing and second language development : Processability theory* (Studies in Bilingualism 15). Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred. 2015. An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning* 65(1). 123–151. DOI: 10.1111/lang.12095
- Salaberry, Rafael M. 2002. Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. In: Rafael M. Salaberry & Yasuhiro Shirai (eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (Language Acquisition & Language Disorders 27), 397–416. Amsterdam: Benjamins.
- Schlyter, Suzanne. 2003. Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés, du 'Corpus Lund'. *Paper of Lund University*. Lund: Lund University.
- Trim, John, North, Brian & Coste, Daniel. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen. lehren. beurteilen*. Straßburg: Europarat.
- Tröhler, Daniel. 2012. Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft. In: Sabine Doff (ed.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, 34–47. Tübingen: Narr.

Bettina Imgrund

Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG)

Bettina.Imgrund@phtg.ch

Französisch lehren lernen mit einem kompetenzorientierten Lehrmittel Eine Dokumentenanalyse zur Qualität von Lehrmitteltexten und zum Aufbau von Fachwissen bei Studierenden

«Das wird im Lehrmittel schon seine Richtigkeit haben», so argumentieren Studierende bei methodischen Entscheidungen für ihren Unterricht und beziehen sich dabei auf «das Neueste aus *Dis Donc!* (2017)». Dieses Lehrmittel wurde entlang der sprachpolitischen Vorgaben des deutsch-schweizer Lehrplans (Lehrplan 21) entwickelt und hat einen klaren Bezug zu Kompetenzen, die am Ende eines Bildungszyklus erreicht werden sollen. Demgegenüber betonen Verlage die ergänzende Funktion des Lehrmittels. Es sei erst «[...] nach der Lehrperson der wichtigste Faktor für einen gelingenden Unterricht.» (Wettstein 2021, S. 7).

Dass die Implementierung kompetenzorientierter Lehrmittel nicht zwingend das Erfüllen von Bildungsvorgaben bedeutet, das belegt eine Evaluation zum Erfolg von Französischunterricht aus den Kantonen entlang der französischen Sprachgrenze. Gerade 11% eines Schülerjahrgangs erreichen nach vier Unterrichtsjahren das Niveau A2 in der Kompetenz Sprechen (Peyer 2019). Dies obwohl das Lehrmittel doch zeitgemässe Lehrkonzepte der Aufgaben- und Handlungsorientierung berücksichtigt hatte, nach denen die Lehrpersonen unterrichtet hatten. Forschungsergebnisse zur Qualität von Unterrichtsprozessen (Imgrund & Radisch 2018a, Imgrund 2017a,b) verweisen fürs Gelingen von Französischunterricht auf die Bedeutung der Lehrperson. Manchen Lehrpersonen gelingt es, das Potenzial des Lerngegenstands mit den Lernenden flexibel und didaktisch-methodisch präzise zu entwickeln, anderen gelingt dies beim gleichen Lerngegenstand gerade nicht. Mit anderen Worten lernunterstützende Lehrpersonen verfügen nebst pädagogischem Wissen auch über fachspezifische Lehrkompetenzen. Es gelingt ihnen, «'tiefgefrorene' Ziel- und Methodenentscheidungen des Lehrmittels im Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler aufzutauen» (Meyer 1987, S. 150, zit. n. Heitzmann & Niggli 2010, S. 18).

Fachspezifische Lehrkompetenzen werden als Fachwissen und fachdidaktisches Professionswissen definiert. Fachwissen ist vertieftes Hintergrundwissen von Fachinhalten und fachdidaktisches Professionswissen umfasst Wissen um Lehr-/Lernpotenzial von Aufgaben und Texten (Kirchhoff 2017). Bereits beim Planen sind von der Lehrperson Wissensbestände aus dem Fach- und dem fachdidaktischen Professionswissen zu aktivieren, wobei in sprach- und kulturvermittelnden Fächern dem Wissen über Texte eine besondere

Bedeutung beigemessen (Kirchhoff 2017) und fürs fachliche Lernen das Erkennen von Tiefenstrukturen als bedeutsam erachtet wird (Wilhelm, M. & H. Luthiger 2020).

Die Dokumentenanalyse (Glaser 2010) widmet sich deshalb folgenden Fragen: *Wie können die Lehrmitteltexte nach fachdidaktischen Kriterien kategorisiert werden? Wie kann die tiefenstrukturelle Qualität von Lehrmitteltexten klarer gefasst werden? Wie können Studierende an die Analyse dieser Lehrmitteltexte herangeführt werden und welches Fachwissen rund um Texte brauchen Studierende der Primar- und Sekundarstufe zum Französisch lehren?* Das Corpus umfasst Lehrmitteltexte des deutsch-schweizer Lehrmittel *Dis donc!* (2017) der Primar- und Sekundarstufe. Untersucht wird das Angebot im Lehrmittel und der erwartete Nutzen aus der Textbearbeitung bei den Schüler/innen. Im Vortrag werden Fallbeispiele aus der Primar- und Sekundarstufe vertiefend betrachtet. Es wird gezeigt, wie Studierende aus der Perspektive der Ziel- und Stoffkultur (Reusser & Pauli 2010) an die Analyse von Lehrmitteltexten, also das Erkennen von textuellen Kernstrukturen, herangeführt werden und welche Zugänge für eine fachdidaktischen Kategorisierung der Texte bereits exploriert wurden.

Den theoretischen Kontext für die Studie bildet ein sozialkulturalistisches Lernverständnis (Pauli 2006a, Reusser 2006), demgemäss im Unterricht eine eigene soziale Wirklichkeit generiert wird. Um dabei ein fachlich vielseitig aktivierendes Lernangebot zu schaffen, wird das Fachwissen der Lehrperson im gesteuerten Aneignungskontext einer zweiten schulischen Fremdsprache als bedeutsam erachtet und sprachpolitische Vorgaben als Orientierung betrachtet.

Sektion 19 : Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis

Brühwiler, Christian & Andreas Helmke. 2018. Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (ed.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarb. u. erw. Aufl., 78–92), Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Dis donc! 2017. Französischlehrmittel für die 5.-9. Klasse. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich und Lehrmittelverlag St. Gallen.

Glaser, Edith. 2010. Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollst. überarb. Aufl., 365 -375). Weinheim: Juventa Verlag.

Heitzmann, Anni & Alois Niggli. 2010. Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (1), 6-19.

Imgrund, Bettina & Falk Radisch. 2018a. Fachdidaktische Unterrichtsqualität von Sprechlehr- und -lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. Fallstudien als Zugang zu unterrichtsbezogenen Qualitätsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft* 46 (1). DOI: 10.1007/s42010-017-0004-6.

Imgrund, Bettina. 2017a. Qualitätsvolles Lehrhandeln im Französischunterricht. Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der elementaren Bildungsstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 171-189.

Imgrund, Bettina. 2017b. Warum Schülerinnen und Schüler für Französisch motiviert sind oder auch nicht. Französischunterricht aus der Sicht von Lernenden (3). *Babylonia*. Finestra online.

Kirchhoff, Petra. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In Krauss, S. Lindl, A. & Schilcher, M. et al. (eds.) 2017. *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests*, 113-150. Münster: Waxmann.

Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch/> (abgerufen am 17.08.2020).

Pauli, Christine. 2006a. «Fragend-entwickelnder Unterricht» aus der Sicht der sozialkulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (eds.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage*, 192 -206. Bern: hep.

Peyer, Elisabeth. 2019. Kompetenzen in Französisch als Fremdsprache in den Passepartout-Kantonen Systematische Auswertung vorliegender Studien zum schulischen Französischunterricht mit Mille feuilles und Clin d'oeil. Bern. [bericht_kompetenzen_in_franzoesisch_als_fremdsprache_in_den_passepartout-kantonen_18122019.pdf](#) (institut-mehrsprachigkeit.ch besucht am 15.01.2021).

Reusser, Kurt. 2006. Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (eds.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage*, 151–168. Bern: hep.

Wilhelm, Markus. & Herbert Luthiger. 2020. «Lernen denken». Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht. *Profil* 3/20, 6-9.

Carmen Konzett-Firth

Universität Innsbruck

carmen.konzett@uibk.ac.at

Fremdsprachliche Interaktionskompetenz im Französischunterricht aus linguistischer und fachdidaktischer Perspektive: Redebeiträge von Lernenden in plenaren Unterrichtsgesprächen

Im geplanten Vortrag möchte ich eine Teilstudie meines laufenden Habilitationsprojekts vorstellen, in dem ich den Erwerb der fremdsprachlichen Interaktionskompetenz von Französischlernenden im Schulunterricht untersuche. Die Teilstudie beschäftigt sich mit der fremdsprachlichen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Klassenzimmer, einer omnipräsenten Lernumgebung für Fremdsprachenlernende im gesteuerten Kontext. Die Datengrundlage bildet ein longitudinales Videokorpus aus zwei Schulklassen, deren regulärer Französischunterricht über 5 bzw. 6 Lernjahre in regelmäßigen Abständen aufgenommen wurde.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht liegt der Untersuchungsfokus auf der Entwicklung der schülerseitigen Fähigkeit, Redebeiträge zu gestalten, einem Teilbereich ihrer L2-Interaktionskompetenz (Skogmyr Marian, Petitjean & Pekarek Doehler 2017; Pekarek Doehler 2019). Aus fachdidaktischer Perspektive fragt die Studie danach, inwiefern der institutionell verankerte Charakter der Interaktion und die räumlichen Gegebenheiten im Klassenzimmer Affordanzen (Gibson 1977) für die Konstruktion von Redebeiträgen darstellen. Es wird also untersucht, ob und wie die spezifische Verfasstheit der Lehr-Lern-Situation sich auf das sprachliche Verhalten und längerfristig auf den Erwerb der L2-Interaktionskompetenz von Schüler*innen auswirken.

Methodologisch arbeite ich mit dem Inventar der longitudinalen multimodalen Konversationsanalyse (Deppermann & Pekarek Doehler 2021, Mondada 2017). In der Analyse wird zunächst herausgearbeitet, welche Aufgaben für Schüler*innen mit der Teilnahme am plenaren Unterrichtsgespräch verbunden sind. Eine dieser Aufgaben ist die Planung und Ausführung kontextsensibler, für die Beteiligten als bestimmte soziale Handlungen erkennbare und interpretierbare Redebeiträge. In einem zweiten Schritt werden jene sprachlich-kommunikative Praktiken identifiziert, die zur Erfüllung der Aufgabe eingesetzt werden. Unter Praktiken sind beobachtbare Mikrophänomene und "kontextgebundene Einsatzroutinen" (Deppermann 2016: 13) zu verstehen, in denen verschiedene multimodale Ressourcen (z.B. Grammatik und Lexik, aber auch Stimme, Blick, Gestik, Bewegungen im Raum, Objektmanipulation usw.) koordiniert werden.

In den meiner Studie zugrunde liegenden Longitudinaldaten konnte ich im Untersuchungszeitraum Veränderungen in den schülerseitigen Praktiken feststellen, die als Erweiterung ihrer L2-Interaktionskompetenz gelten können. Es zeigt sich, dass Lernende im Lauf von fünf Lernjahren ihre Redebeiträge (in immer höhere Ansprüche stellenden!) sequenziellen Kontexten deutlich kontextsensitiver gestalten können, d.h. dass sie ihre Turns klarer und auf angemessenere Weise (z.B. durch die Wahl geeigneter anaphorischer Mittel oder die Anordnung der Äußerungskomponenten) an den unmittelbar vorangehenden anschließen aber auch zunehmend auf größere Sequenzzusammenhänge Bezug nehmen können, dass sie vermehrt unabhängig von syntaktisch-lexikalischem *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross 1976) durch vorangehende Turns agieren und dass sie in ihrer Turngestaltung auch prospektiv immer größere Handlungsfähigkeit zeigen, d.h. dass sie z.B. in der Lage sind, einen mehrteiligen Redebeitrag zu projizieren und sich das Rederecht dafür zu sichern.

Aus fachdidaktischer Perspektive steht bei meiner Datenanalyse die gemeinsame Herstellung einer Interaktion als Lerngelegenheit (Heller & Morek 2015) im Fokus. Lehrkräfte und Schüler*innen nehmen im plenaren Unterrichtsgespräch in vielfacher Hinsicht unterschiedliche Positionen ein (Buttlar 2019), etwa in Bezug auf ihre Partizipationsmöglichkeiten (Jacknick 2021), ihre epistemische Autorität (Markee & Kasper 2004) oder ihre Verantwortung für den Lehr-/Lernprozess. Durch die Orientierung der Teilnehmenden auf diese Aspekte spiegeln sich diese auch in den Praktiken der Lernenden; sie bestimmen beobachtbar ihren Handlungsspielraum und ihre Entwicklungspotenziale. Im Vortrag werden aus der Verknüpfung der linguistischen Analyse mit der fachdidaktischen Perspektive einige Überlegungen zur Lernförderlichkeit des plenaren Unterrichtsgesprächs in Bezug auf L2-Interaktionskompetenz präsentiert.

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis

- Buttlar, Ann-Christin. 2019. Sequenzielle Analysen interaktiver Verfahren des lehrerseitigen Umgangs mit Schüleräußerungen. In Katharina Verrière & Larena Schäfer (eds.), *Interaktion im Klassenzimmer*, 97–117. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke & Angelika Linke. 2016. Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (ed.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, 1–23. Berlin/Boston: de Gruyter.

- Deppermann, Arnulf & Simona Pekarek Doehler. 2021. Longitudinal Conversation Analysis – Introduction to the Special Issue. *Research on Language and Social Interaction* 54/2. 127–141.
- Gibson, James J. 1977. The theory of affordances. In Robert Shaw & John Bransford (ed.), *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*, 67–82. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heller, Vivien & Miriam Morek. 2015. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken. 23.
- Jacknick, Christine M. 2021. *Multimodal Participation and Engagement*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Markee, Numa & Gabriele Kasper. 2004. Classroom Talks: An Introduction. *The Modern Language Journal* 88(4). 491–500.
- Mondada, Lorenza. 2017. Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée* 22/2. 71–87.
- Pekarek Doehler, Simona. 2019. On the nature and the development of L2 interactional competence: state of the art and implications for praxis. In M.R. Salaberry & Silvia Kunitz (eds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice*. 25–59. New York: Routledge.
- Skogmyr Marian, Klara, Cécile Petitjean & Simona Pekarek Doehler. 2017. Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde: état des lieux et illustrations empiriques. *Revue française de linguistique appliquée* XXII(2). 127–145.
- Wood, D., J. Bruner & G. Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17. 89–100.

Giuseppe Manno¹, Sybille Heinzmann², Anna Schröder-Sura²

¹ Pädagogische Hochschule FHNW

² Pädagogische Hochschule St. Gallen

giuseppe.manno@fhnw.ch, sybille.Heinzmann@phsg.ch, anna.schroeder-sura@phsg.ch

Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht – Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit von sprachenübergreifenden Unterrichtseinheiten der Schweizer Gymnasialstufe

In der Schweiz wurde durch die Vorverlegung des obligatorischen Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der Fremdsprachenreform (EDK 2004) die Mehrsprachigkeitsdidaktik als eines der neuen didaktische Lehr- und Lernkonzepte vor allem an Volksschulen implementiert (z.B. Wiater 2006, Candelier/Schröder-Sura 2016, García García et al. 2020).

Auch im Französischunterricht sollen zur Unterstützung von Lernprozessen Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen durch ein integratives Sprachenlernen aufeinander bezogen werden (Manno 2009, Candelier et al. 2012). Während dieser Paradigmenwechsel hin zu einem sprachenübergreifenden Unterricht in der Volksschule bereits eingesetzt hat und sich auf eine koordinierte und sprachenübergreifende Sprachendidaktik stützt (vgl. Lehrplan 21, D-EDK 2016, Manno/Egli 2018), steckt die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Sekundarstufe II noch in den Anfängen (Manno 2011). Auch sind empirische Studien zur Umsetzung und Wirksamkeit der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Sekundarstufe II in der Schweiz kaum vorhanden.

Im Zentrum des Beitrags steht die Präsentation des kürzlich vom Schweizerischen Nationalfonds bewilligten Projekts „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht der Schweizer Gymnasialstufe (Sekundarstufe II) durch Professionalisierung von Lehrpersonen: Eine längsschnittliche Interventionsstudie zur Wirksamkeit von sprachenübergreifenden Unterrichtseinheiten“. Diese experimentelle Interventionsstudie verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll die Wirksamkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Kontext des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe II in Bezug auf die Sprachkompetenz, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernmotivation von Lernenden untersucht werden. Andererseits soll der Einfluss mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze auf die Überzeugungen und das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen untersucht werden. In einer ersten Projektphase wird eine kollaborative Weiterbildung für die teilnehmenden Lehrpersonen entwickelt und durchgeführt. In der zweiten Phase wird die Durchführung der Intervention wissenschaftlich begleitet.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir uns auf folgende Herausforderungen (vgl. Kulawiak/Wilpert 2018, Oswald et al. 2013), welche die methodische Anlage der geplanten Interventionsstudie betreffen:

- 1) Auswahl der Stichproben (Heteroselektion von Schulen und Lehrpersonen, Zuweisung aufgrund von Parallellisierungsvariablen)
- 2) Modalitäten der Intervention durch die Lehrpersonen im eigenen Unterricht (Normierung versus Lehrfreiheit; Kontrolle der Intervention)
- 3) Intensität der Intervention zwecks Nachweis von Effekten (Dauer, Intensität)

Es werden einige Lösungsvorschläge präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Sektion 19: "Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung"

Literaturverzeichnis

- Candelier, Michel. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1), 65-90.
- Candelier, Michel & Anna Schröder-Sura. 2016. Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie – Quelques repères. *Synergies Pays germanophones n°9*, 33-46.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Véronique Castellotti, Véronique, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Arturo Noguerol & Anna Schröder-Sura. Avec le concours de Muriel Molinié. 2012. *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strassburg: Europarat.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). 2016. *Lehrplan 21: Fachbereich Sprachen*. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b1j0&la=yes>
- EDK. 2004. *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- García García, Marta, Manfred Prinz & Daniel Reimann (eds.). 2020. *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.
- Kulawiak, Pawel R. & Jürgen Wilbert. 2018. Komplementäre Studiendesigns zur Evidenzbasierung in der Bildungswissenschaft. In Robin Haring & Julia Siegmüller (Eds.), *Evidenzbasierte Praxis in den Gesundheitsberufen*. Berlin: Springer, 17-31.
- Manno, Giuseppe. 2009. Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik“. In Alain Metry, Edmund Steiner & Toni Ritz (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule*. Bern: hep-Verlag, 129-144.
- Manno, Giuseppe. 2011. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Gymnasialstufe. *Gymnasium Helveticum* 3/11, 6-10.
- Manno Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2018. Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz, Curricula in zwei Bildungsregionen

- und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 217-243.
- Morkötter, Steffi, Katja Schmidt & Anna Schröder-Sura (Hrsg.). 2020. *Sprachenübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, Francke, Attempo Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Oswald, Esther, Stefan Valkanoven & Achim Conzelmann. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (2013) 2, S. 255-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-102723 - DOI: 10.25656/01:10272
- Wiater, Walter. 2006. Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Walter Wiater (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. Augsburger Schriftenreihe 73. Stamsried: Verlag Ernst Vögel, 57-72.

Benjamin Massot

Universität Tübingen

benjamin.massot@uni-tuebingen.de

Une séquence didactique de FLE informée par la linguistique: l'interface structure informationnelle-syntaxe-prosodie en contraste français-allemand

Lors de la conception d'une séquence pédagogique sur un chapitre avancé de grammaire du français en FLE, nous faisons interagir la linguistique et la didactique (Meisnitzer/Schlaak 2017, Massot, soumis). D'abord, la linguistique nous aide à cerner le problème, qui se situe à l'interface entre la structure informationnelle (SI), la syntaxe et la prosodie (cf. Adam 2013 sur la pertinence de s'attarder sur ce problème en FLE). Nous procédons ensuite à la réduction didactique, avec son lot de simplifications et de « stratégies » pédagogiques (p.ex. quelle stratégie progressive ?). Nous résumons nos travaux en 3 étapes.

1. Le problème

Certains apprenants avancés de français (étudiants de Lehramt Französisch) produisent des énoncés certes tous grammaticaux, de la forme SVO, mais cependant systématiquement distincts des énoncés équivalents des natifs, qui produisent dans des conditions précises des structures systématiquement alternatives à SVO (Massot/Dufter 2011, Dufter/Massot 2013). (1a) vs. (1b) illustrent un cas parmi de nombreux autres.

- (1) a. *une femme arrive avec un landau – un aveugle arrive* → SVO, locuteurs de FLE (corpus DaFLER)
- b. *y a une femme qu'arrive avec un landau – y a un aveugle qu'arrive* → clivée en *y a ... qui*, locuteurs natifs (corpus DaFLER)

2. L'heuristique linguistique

De nombreux travaux (p.ex. Stark 2008, Dufter/Gabriel 2016) proposent pour ces faits une heuristique que nous résumons et simplifions ainsi¹ :

- (i) Dans le cas d'une SI non-marquée, une phrase se réalise sous la forme syntaxique non-marquée SVO.
- (ii) Dans au moins certains cas de SI marquée, c'est avec une syntaxe marquée que la phrase est réalisée (dislocation, clivée, pseudo-clivée, autres « aménagements » syntaxiques).

1 Cf. p.ex. Lambrecht (1994) pour une revue introduction détaillée aux questions de SI.

(iii) Ce qui est marqué est ce qui ne respecte pas au moins l'une des affinités suivantes :

topique – sujet – début de la phrase – légèreté du signifiant – discrétion prosodique

focus – objet – fin de la phrase – lourdeur du signifiant – prééminence prosodique

(iv) Les conséquences exactes varient parfois grandement d'une langue l'autre à l'autre, en fonction des tolérances de chacune envers les divers cas de SI marqués.

Par exemple, en (1), la structure informationnelle canonique exclut la réalisation canonique SVO des GN sujets indéfinis (*une femme* et *un aveugle*) en cas de SI dite tout-focus. On doit, en français vernaculaire, passer d'une structure SVO (1a) à une clivée en *y a ... qui* (1b).

3. Sensibiliser et exercer à l'interface entre syntaxe, SI et prosodie

Dans le cadre de ce résumé, nous nous restreignons à présenter une seule forme d'exercice, développée pour permettre d'isoler la dimension informationnelle de la phrase ainsi que le contraste français-allemand. Il s'agit de corriger des traductions qui ne respectent pas les contraintes pesant en français sur l'interface SI-syntaxe-prosodie.

Observez les traductions proposées des phrases allemandes ci-dessous. Transformez les traductions pour les adapter aux contraintes du français sur la SI.

(2) *ICH fahre.* → #*JE conduis.*

réponses : *C'est moi qui conduis. Celui/Celle qui conduit, c'est moi.* (contraintes à respecter : pas de sujet focus, pas d'accent focal sur les pronoms clitiques)

(3) *Fünf Computer sind abgestürzt!* → #*Cinq ordinateurs ont planté !*

réponse : *Il y a cinq ordinateurs qui ont planté !* (contraintes à respecter : pas de sujet indéfini, pas de SVO dans les phrases tout focus, cf. (1))

Section 19 : „Le français langue seconde et étrangère : synergies entre la linguistique et la recherche sur les langues étrangères“

Bibliographie

- Adam, Séverine. 2013. « Ressemblance formelle – différence fonctionnelle : l'exemple des clivées », in : Adam, Séverine (ed.) : *Informations-strukturen' im gesteuerten Spracherwerb, Französisch – Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main : Peter Lang, 33–66.
- Duffer, Andreas / Gabriel, Christoph (2016) : « Information structure, prosody, and word order », in : Fischer, Susanne / Gabriel, Christoph (eds.) : *Manual of Grammatical Interfaces in Romance*, Berlin / Boston : De Gruyter, 419–455.

- Duffer, Andreas / Massot, Benjamin. 2013. Maitriser les dislocations : français et allemand en contraste, in : Adam, Séverine (ed.) : *Informations-strukturen' im gesteuerten Spracherwerb, Französisch – Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main : Peter Lang, 15–31.
- Lambrecht, Knud. 1994. *Information Structure and Sentence Form*, Cambridge : CUP.
- Massot, Benjamin. soumis. « C'est bon, mais on dirait pas comme ça. » Approches linguistiques et didactiques de l'idiomaticité : syntaxe, structure informationnelle et bande dessinée, in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr.
- Massot, Benjamin / Duffer, Andreas. 2011. Acquisition de la structure informationnelle en langue étrangère : français et allemand en contraste, la stratégie du tout Sujet-Verbe. Poster. Conférence ADYLOC 2011 : *Variations dans l'acquisition des langues premières et secondes : perspectives comparatives*. Paris.
- Meisnitzer, Benjamin / Schlaak, Claudia. 2017. Linguistische Fachdidaktik? Fachdidaktische Linguistik? Fachdidaktik und Linguistik? Probleme und Herausforderungen für die Lehrerbildung der romanischen Sprachen, in : Corti, Agustín / Wolf, Johanna (eds.) : *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Münster : Waxmann, 75–86.
- Stark, Elisabeth. [2003] ²2008. Wortstellung und Informationsstruktur, in : Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (eds.) : *Handbuch Französisch. Sprache Literatur Kultur Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin : Erich Schmidt, 311–318.

Benjamin Meisnitzer¹, Christiane Neveling², Bénédicte Wocker³

¹Universität Leipzig

²Universität Leipzig

³Wiesbaden

benjamin.meisnitzer@uni-leipzig.de, neveling@uni-leipzig.de, benwocker@web.de

Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung: Vermittlung von Modalpartikeln im Fremdsprachenunterricht Französisch in Zeiten der kommunikativen Kompetenzorientierung

Modalpartikeln als Phänomen der gesprochenen Sprache sind im Rahmen eines kommunikativen Ansatzes des Fremdsprachenunterrichts nicht nur in höheren Klassenstufen relevant. Und dennoch werden diese in der Praxis im Unterricht – wie Gesprächswörter im Allgemeinen – gar nicht oder nur kaum vermittelt.

Um die mündliche Kompetenz („gesprochensprachlich“ im Sinne von Koch/ Oesterreicher 2011) zu stärken, ist es wichtig, systematische Vermittlungskonzepte für diese typischen Elemente der gesprochenen Sprache zu entwickeln, die sensibel für die mehrsprachige Realität heutiger Klassenzimmer sind.

Das Französische weist zwar im Gegensatz zum Deutschen kein eigenes Modalpartikelparadigma auf (Meisnitzer 2012), es gibt dennoch zahlreiche Lexeme, die neben ihrem Quelllexem in der gesprochenen Sprache auch modalisierend eingesetzt werden, so z.B. *quand même*, *bien*, *donc* (Detges/Waltereit 2009; Meisnitzer/Wocker 2017; Schoonjans 2013 & 2014). Modalpartikeln sind das Ergebnis eines pragmatisch motivierten Grammatikalisierungsprozesses, der vor allem mit dem Verlust der syntaktischen Mobilität und einem semantisch-funktionalen Wandel einhergeht. Damit sind Modalpartikeln das Ergebnis einer Interaktion von Syntax und Pragmatik, wie wir in einem ersten Schritt in einer Charakterisierung der französischen Modalpartikeln darstellen werden.

Ziel unseres Beitrags ist es, eine Vermittlungssystematik vorzustellen, die es aufbauend auf ersten konkreten Vermittlungsvorschlägen für Modalpartikeln in den romanischen Schulsprachen von Gerards/Meisnitzer (2017) ermöglicht, die bestehende Lücke in der Vermittlung von Modalpartikeln im Fremdsprachenunterricht Französisch zu schließen. Unser Beitrag dient somit der Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, die im Unterricht der zweiten und dritten Fremdsprachen bewusst gemacht und differenziert vermittelt werden muss, um die sprachlich-pragmatische Präzision und damit die Ausdrucksstärke der Lernenden zu optimieren.

Sektion 19

Literaturverzeichnis

- Detges, Ulrich/Waltereit, Richard. 2009. Diachronic pathways and pragmatic strategies: different types of pragmatic particles from a diachronic point of view. In Maj-Britt Moosegard Hansen & Jacqueline Visconti (eds.), *Current trends in diachronic semantics and pragmatics*, 43–61. Oxford: Emerald.
- Gerards, David/Meisnitzer, Benjamin. 2017. Überlegungen zur Vermittlung von Modalpartikeln im Fremdsprachenunterricht. Drei Beispiele aus dem Spanischen, Französischen und Italienischen. In Christoph Bürgel & Daniel Reimann (eds.), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen*

- Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*, 329–360. Tübingen: Narr.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf. 2011. *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Meisnitzer, Benjamin. Modality in the Romance languages: Modal verbs and modal particles. In Elisabeth Leiss & Werner Abraham (eds.), *Modality and Theory of Mind Elements across Languages*, 335–359. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Meisnitzer, Benjamin/Wocker, Bénédicte. 2017. Die dreifache Deixis von Modalpartikeln und Überlegungen zu deren Existenz in den romanischen Sprachen anhand von ausgewählten Beispielen aus dem Französischen und Spanischen. In Sonja Zeman, Martina Werner & Benjamin Meisnitzer (eds.), *Im Spiegel der Grammatik. Beiträge zur Theorie sprachlicher Kategorisierung*, 241-261. Tübingen: Stauffenburg.
- Schoonjans, Steven. 2013. Modal particles: problems in defining a category. In Liesbeth Degand, Bert Cornillie & Paola Pietrandrea (eds.), *Discourse markers and modal particles. Categorization and description*, 133–162. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Schoonjans, Steven. 2014. Oui, il y a des particules de démodulation en français. *CogniTextes* 11, 1-36.

Julia Morof

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Julia.morof@rose.uni-heidelberg.de

Sprachliche Norm im Französischunterricht : Blicke aus Fachdidaktik und Sprachwissenschaft

Die romanistische Varietätenlinguistik verfügt über ein etabliertes Inventar an Begrifflichkeiten, mit denen das Gefüge zwischen Sprachvarietäten und sprachlicher Norm heuristisch erfasst werden kann. Unter dem gemeinsamen Dach des Diasystems verhalten sich konkrete Manifestationen der Sprachvariation in einem beschreibbaren Verhältnis zum durch sprachpolitische Institutionen und Organe als präskriptive Norm geschützten französischen Standard, der sich trotz bedeutsamer Entwicklungen hinsichtlich der Repräsentation nicht-hexagonaler Französischvarietäten bzw. gebrauchsbewingter Varianten immer noch stark an einem reinen und klaren Hexagonalfranzösisch orientiert.

Im Zusammenhang mit Lernervarietäten, sowohl im Rahmen von unterrichtlichem Lernen als auch in dem von nicht-intentional gesteuertem Erwerb, ergibt sich die Notwendigkeit, das Verständnis von Variation über die coserianisch geprägten Dimensionen hinaus zu erweitern (vgl. Krefeld 2019).

Gegenstand des Beitrags ist es, das Spannungsfeld von Norm und Variation in Unterrichtskontexten zu untersuchen (vgl. Dose, Götz, Brato, Brand 2021), in denen Französisch als zweite oder dritte Fremdsprache von jugendlichen Sprecher_innen gelernt wird. Es geht vorrangig darum, anhand exemplarischer Fälle aus unterschiedlichen linguistischen Bereichen (beispielsweise Verneinung, Informationsstrukturierung, Satzstellung) die sprachlichen Normen zu beschreiben, die im Rahmen des schulischen Französischunterrichts zugrunde gelegt werden. Dabei steht mit dem Blick auf deutschmuttersprachliche Französischlernende im Vordergrund, das Verhältnis von muttersprachlicher Musterimitation, funktional bzw. lernerorientiert zu definierender Zielnorm und interimssprachlicher Variation jeweils zueinander zu bestimmen. In diesem Zusammenhang ist es interessant, zu fragen, welches Normverständnis die Lernenden haben, wie sie ihren eigenen Sprachgebrauch im Verhältnis zur Zielnorm konzeptuell verorten und mit welchen evaluativen Postulaten sie ihre Interimssprache belegen.

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis / Bibliographie

Krefeld, Thomas. 2019. *Sprachliche Variation und Perzeption. Version 2* (06.09.2019, 08:57). Lehre in den Digital Humanities. Url : <https://www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de/?p=149541&v=2>.

Dose, Stefanie, Götz, Sandra, Brato, Thorsten & Brand, Christiane (eds.). 2021. *Norms in Educational Linguistics – Normen in Educational Linguistics*. Berlin: Peter Lang Verlag.

C. R. Raffele¹, Anna Thede¹

¹Johannes Gutenberg-Universität Mainz

raffele@uni-mainz.de, athede@uni-mainz.de

Reflexion von Sprachhandlungen im französischen Fremdsprachenunterricht – ein Prozessmodell

Die Reflexion von Unterricht im Allgemeinen ist ein wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften und trägt maßgeblich zur Qualitätssicherung bei. Während im Referendariat in Deutschland durch die Reflexion von eigenständigem Unterricht die Schlüsselkompetenz vertieft werden soll, findet sie bislang durch den Mangel an solchen Reflexionsanlässen während des Studiums kaum statt. Insbesondere im fremdsprachlichen Bereich stellt die Sprache im Unterricht eine gewichtige Herausforderung dar, da die Fremdsprache nicht nur Ziel, sondern gleichzeitig auch das Medium der Wissensvermittlung bedeutet. Dementsprechend ist die Reflexion von sprachlichen Beiträgen im Französischunterricht unumgänglich, wenn man eine hohe Qualität im eigenen Unterricht erzielen möchte. In einem interdisziplinären Kooperationsprojekt¹ der Fachdidaktik der romanischen Sprachen und der Bildungswissenschaften der JGU Mainz wurde ein theoretisches Modell entwickelt (*Prozessmodell zur Reflexion der Sprachhandlungen im fremdsprachlichen Unterricht* (Thede et al. 2022, im Erscheinen), das die Reflexionsfähigkeit der Studierenden durch die Bestimmung der Reflexionsqualität (Leonhard 2008) erfasst. Letztere beinhaltet die Analyse der fachspezifischen Reflexionsbreite und -tiefe. Ziel dieses Modells ist es, die Reflexionen Studierender von Sprachhandlungen im romanischen Fremdsprachenunterricht zu analysieren, um zum einen die Reflexionskompetenz im Hinblick auf die Professionalisierung für den Fremdsprachenunterricht zu fördern sowie zum anderen weitere Handlungs- und Forschungsfelder für die Phase 1 der Lehrkräftebildung ausfindig zu machen und entsprechende didaktische Implikationen für die Hochschullehre ableiten zu können.

Insbesondere die Studierenden befinden sich während des Lehramtsstudiums einer Fremdsprache in einer hybriden Funktion. Zum einen erwerben sie selbst noch im Laufe des Studiums ein höheres Sprachniveau in der Zielsprache, was sie zu

¹ Das interdisziplinäre Kooperationsprojekt findet im Rahmen der von Bund und Ländern gemeinsam getragenen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die Johannes Gutenberg-Universität mit ihrem Projekt „Lehr-Lern-Forschungslabore als Orte vertieften Lernens: Das Mainzer Modell kooperativer Lehrerbildung“ statt.

Fremdsprachenlernenden macht, da ihre Zielsprache selten L1 ist. Zum anderen übernehmen sie die Rolle Fremdsprachenlehrender spätestens mit dem ersten Schulpraktikum und fungieren dann als Sprachmodell im FSU. Im LLF Romanistik der JGU konnte diese hybride Sprach-Lehr-Lern-Situation als besondere Herausforderung für die Lehrkräftebildung ausfindig gemacht werden, woraus sich die Notwendigkeit einer gezielten Reflexion der fremdsprachlichen Sprachkompetenzen im Unterrichtsgeschehen ableiten ließ.

Das *Prozessmodell zur Reflexion von Sprachhandlungen* im fremdsprachlichen Unterricht unterscheidet hierbei, ob die Reflexionen der Studierenden sich auf einen eigenen sprachlichen Beitrag während des FSUs (hier: Studierende in Funktion der Lehrkraft) bezieht oder ob die Sprachhandlungen Dritter (meist Schüler*innen) herangezogen werden. Die Reflexionsbreite orientiert sich hierbei maßgeblich an den fremdsprachlichen Sprachkompetenzen Lehrender und Lernender (in Anlehnung an KMK 2012) sowie am hierfür definierten Begriff der Sprachlehrkompetenz. Die Reflexionstiefe wird in Anlehnung an das zyklische Modell ‚ERTO‘ für Reflexion (Krieg & Kreis 2014) erfasst, wobei die zuvor definierte Reflexionsbreite integriert wird. Ausgehend von einem Ereignis (Sprachhandlung) kann somit analysiert werden, inwieweit ein Reflexionsprozess bei den Studierenden ausgelöst wird und wie sich dieser in Breite und Tiefe gestaltet. Die theoretischen Überlegungen münden in Kategoriensysteme zur Analyse schriftlicher Reflexionen von Studierenden, die im Nachgang an die Stundendurchführung und Sichtung der entsprechenden Videographien entstanden sind.

Dieser Vortrag soll sich mit der Frage beschäftigen, wie die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrer*innen des Französischen als Fremdsprache im Rahmen von Lehr-Lern-Forschungslaboren im Zuge des Lehramtsstudiums angebahnt, vertieft und empirisch erfasst werden kann. Der Beitrag soll eine erste empirische Auswertung zu den reflektierten Aspekten in Breite und Tiefe bieten und diskutieren sowie davon ausgehende Anschlussmöglichkeiten und hochschuldidaktische Handlungsfelder in der fremdsprachlichen Lehrkräftebildung eröffnen.

Sektion 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis / Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar. 2017. Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28(1). 101-126.
- Egli Cuenat, Mirjam; Kuster, Wilfrid; Bleichenbacher, Lukas; Klee, Peter und Roderer, Thomas. 2016. Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachlehrperson. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(1). 13-30.
- KMK (ed.). 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*.
In www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [21.07.21].
- Krieg, Martina und Kreis, Annelies. 2014. Reflexion in Mentoringgesprächen - ein Mythos? In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9(1). 103-117. DOI: <https://doi.org/10.5167/uzh-102924>.
- Leonhard, Tobias. 2008. *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstaubildung*. Berlin: Logos.
- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika und Wengert-Richter, Petra. 2010. Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann; U. Hericks und M. Lüders (ed.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, 111-127. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thede, Anna; Raffele, C.R.; Gabriel-Busse, Katrin und Thiele, Sylvia. 2022 Reflexionsfähigkeit von Studierenden im Lehr-Lern-Laboren fördern – Ein Prozessmodell zur Reflexion von Sprachhandlungen im Fremdsprachenunterricht. (*im Erscheinen bei HeiEducation*).
- Wipperfürth, Manuela. 2009. Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? In *Forum Sprache* 02/2009. 6-26.

Christina Reissner

Universität des Saarlandes

c.reissner@mx.uni-saarland.de

Der Umgang mit Sprachen im Schulsystem Madagaskars / La gestion des langues dans le système scolaire à Madagascar

Gegenstand des Beitrags ist ein Blick auf die Rolle des Französischen im madegassischen Schulsystem im Kontext des Projekts *Professionalisation des Enseignants et Renforcement des capacités des FORMateurs à Madagascar* (PERFORM) des Erasmus + Programms der EU. Die 2018 begonnenen Arbeiten werden von der *Direction régionale Océan Indien* der *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF) koordiniert. Die Universität des Saarlandes ist einer der drei europäischen Partner. Dem Französischen als offizieller Amtssprache in Madagaskar und formal – einziger – Bildungssprache in der Sekundarstufe kommt für die Projektarbeiten eine zentrale Bedeutung zu.

Das Projekt zielt darauf ab, insbesondere diejenigen Lehrenden, die keine pädagogische Ausbildung haben, aber in der Sekundarstufe Fachunterricht in den Fächern Mathematik, Informatik, Physik/ Chemie oder Französisch erteilen, für ihre Lehrtätigkeit zu professionalisieren. Um diese Lehrkräfte umfassend weiterzubilden, wurde im Rahmen des Projekts eine landesweite Fortbildungsreihe entwickelt, die sich derzeit noch in der Pilotphase der Umsetzung befindet. Eine Lernplattform mit umfangreichen Lehr-/ Lernszenarien sowie die entsprechende technische Ausstattung der Lehrkräfte sind essentielle Bestandteile der Projektarbeiten. Die madegassischen Akteure auf den Ebenen der ministeriellen Steuerung und Verwaltung, der Lehrerausbildung an den Universitäten des Landes sowie die Lehrenden an den weiterführenden Schulen sind maßgeblich an der Konzeption und Umsetzung der Maßnahmen zur Fortbildung der Lehrenden beteiligt. Das Fortbildungsformat umfasst zunächst eine Schulung der universitären Lehrenden, die ihrerseits als Multiplikatoren in zunächst zwei Kohorten mehrere Hundert Lehrkräfte der genannten Fächer fortbilden, um das Bildungssystem Madagaskars effizienter zu machen. Grundlage der Konzeption der Fortbildung bildet neben den einschlägigen offiziellen Dokumenten und rechtlichen Rahmenbedingungen auch eine Erhebung des *état des lieux*, um die Maßnahmen bedarfsgerecht und den tatsächlichen Bedürfnissen in den Bildungseinrichtungen vor Ort entsprechend zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund wurden in verschiedenen Regionen Madagaskars mehrwöchige Unterrichtsbesuche in der Sekundarstufe 2 realisiert.

Neben der fachlichen Professionalisierung stellen Umgang mit den autochthonen Sprachen des Landes ebenso wie die sprachlichen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden eine der zentralen Herausforderungen für den Unterricht dar.

Dies bestätigen nicht zuletzt die Erkenntnisse über die Sprachverwendung, aber auch die Französisch-Kompetenzen der Lehrenden wie der Lernenden, die im Laufe der Projektarbeiten gesammelt werden konnten und die in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellt und analysiert werden. Sie bieten eine aufschlussreiche Grundlage für die Diskussion darüber, wie Angewandte Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht beitragen können und wie sich am konkreten Beispiel der Lehrerfortbildung in Madagaskar durch die Kombination der Repertoires beider Disziplinen fruchtbare Ergebnisse erzielen lassen.

Sektion / Section 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis / Bibliographie

- Cichon, Peter / Ehrhart, Sabine / Stegu, Martin (coord.) (2012): *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone* (Synergies Pays germanophones n°5)
- Dagaut, Estelle/ Randriamarotsimba, Vololona/ Ranivo, Velomihanta (coord.) (2016) : *Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar*. Antananarivo : MAPEF.
- Randriamarotsimba, Vololona ; Politique linguistique éducative et enquête sociolinguistique : Formation des enquêteurs et résultats globaux. In : Dagaut / Randriamarotsimba / Ranivo 2016. 153
- UNESCO : *Données mondiales de l'éducation, 7^{ème} édition 2010/2011*
<http://www.ibe.unesco.org/fr/document/données-mondiales-de-l'éducation-septième-édition-2010-11> (04.02.22)

Fabián Santiago

Université Paris 8 & CNRS (SFL)

fabian.santiago-vargas@univ-paris8.fr

Interactions phonétique-prosodie : vers une approche intégrale de la prononciation en FLE

Les recherches sur la prononciation d'une L2 ont examiné l'acquisition des segments (consonnes et voyelles) et des aspects prosodiques (accentuation, intonation et rythme) comme deux dimensions indépendantes. La plupart des modèles en phonologie de L2 tels que le *Revised Speech Learning Model* (Flege & Bohn 2021), le *Perceptual Assimilation Model of L2* (Best & Tyler 2007), le *Second Language Linguistic Perception Model* (Escudero 2005) ou la *L2 Intonation Learning Theory* (Mennnen 2015) ne font aucune prédiction sur les interactions entre la prosodie et la phonétique. Or, plusieurs recherches en L1 ont montré que les segments sont hyper-articulés selon leur position dans la hiérarchie prosodique où ils sont produits, et ce, en français (Fougeron 2001), anglais (Cho 2011) ou coréen (Cho & Kating 1999). Ainsi, les traits phonologiques des segments sont renforcés aux positions initiales/finales des domaines de certains constituants prosodiques comme les syntagmes intonatifs ou les mots prosodiques. Cependant, ce phénomène mieux connu comme *renforcement prosodique* (en anglais *prosodic strengthening*) est encore méconnu dans les recherches actuelles en L2 (Choi, Kim & Cho 2016), si bien que plusieurs questions cruciales restent encore en suspens : Comment la production des événements prosodiques (accentuation ou production des contours mélodiques terminaux) interagit avec la production des segments en FLE ? Dans quelle mesure la prosodie peut faciliter l'acquisition de nouveaux sons en FLE ? Quelle est l'importance de la prosodie dans la didactique de la prononciation des consonnes et des voyelles en FLE ? Dans cette communication, nous essayerons de donner des éléments de réponse à ces questions. Nous présentons les résultats de plusieurs études exploratoires à partir de données riches en FLE moyennant différentes techniques acoustiques et perceptives pour évaluer la production des segments. Plus particulièrement, nous analysons les effets de la proéminence prosodique dans la production des voyelles arrondies vs non-arrondies chez des apprenants hispanophones, italophones et anglophones de FLE. Nous discuterons de ces résultats à la lumière des modèles phonologiques/approches didactiques en L2 afin de démêler, sur les plans théorique et empirique, les effets de la prosodie dans l'acquisition des traits phonologiques en L2.

Sektion “Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung”

References

- Best, Catherine T. & Michael D. Tyler. 2007. Non-native and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In Ocke-Schwen Bohn & Murry M. Munro (eds.), *Second-language speech learning: The role of language experience in speech perception and production. A Festschrift in honour of James E. Flege*, 13–34. Amsterdam: John Benjamins.
- Cho, Taehong. 2011. The phonetics–prosody interface in laboratory phonology. In Nancy C. Kuma, Bert Botma, & Kuniya Nasukawa (eds.), *The continuum companion to phonology*, 243–368. London/New York: Continuum.
- Cho, Taehong & Patricia Kating. 1999. Articulatory and acoustic studies in domain-initial strengthening in Korean, *UCLA working papers in phonetics* 97. 100–138.
- Choi, Jiyoung, Sahyang Kim & Taehong Cho. 2016. Effects of L1 prosody on segmental contrast in L2: The case of English stop voicing contrast produced by Korean speakers, *J. Acoust. Soc. Am.* 139 (3), Express Letters 76 (EL76).
- Escudero, Paola. 2005. *Linguistic Perception and Second Language Acquisition: Explaining the Attainment of Optimal Phonological Categorization*. LOT Dissertation Series 113, Utrecht University.
- Flege, James Emil & Ocke-Schwen Bohn. 2021. The revised speech learning model (SLM-r). In Ratreë Wayland (ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress*, 3–83. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fougeron, Cécile. 2001. Articulatory properties of initial segments in several prosodic constituents in French, *Journal of Phonetics* 29 (2). 109–135.
- Mennen, Ineke. 2015. Beyond segments: towards a L2 intonation learning theory (LILt). In Elisabeth Delais- Roussarie, Mathieu Avanzi & Sophie Herment (eds.), *Prosody and Language in Contact*, 171–188. Berlin-Heidelberg: Springer.

Johanna Wolf

Paris-Lodron-Universität/ Ludwig-Maximilians-Universität

Wolf.Johanna@lmu.de

Linguistic Needs Analysis ? Oder : Was kann empirische Fremdsprachenerwerbsforschung für die Didaktik des Französischen leisten

In einer Umfrage unter Lehrenden eines bayrischen Sprachengymnasiums zeigte sich, dass der Großteil der Lehrenden dem Grammatikerwerb zwar eine wichtige Rolle in der Unterrichtsrealität einräumte, dessen Bedeutung für die Kommunikation in der Fremdsprache allerdings für nicht so relevant hielt. Im Zusammenhang mit dem Erwerb des Genus fiel öfter die Bemerkung: „Das lernen die einfach nicht, da kann man nichts machen.“ oder auch: „Das ist ja doch nicht so wichtig.“ Ein Blick in Schülerproduktionen über das Niveau A2 bis B1 zeigte jedoch deutlich, dass Fehler im Bereich Genus persistent bleiben und auch über die Niveaustufe hinweg einen Fehleranteil von ca. 10% ausmachen. Über den linguistischen Zugriff und die Analyse der Phänomene, die sich in der *interlanguage* der Schüler :innen zeigen, lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, was im Input verbessert werden sollte, um den Intake zu erhöhen.

Der Beitrag möchte anhand einer Erhebung von Schülerproduktionsdaten (Niveau A2/B1 ; L1 = deutsch ; L2 = englisch ; L3 = Frz.) zeigen, dass Ergebnisse aus der Fremdsprachenerwerbsforschung, die sich aus der Analyse von *interlanguage*-Phänomenen wie z.B. einer fehlerhaften Genuszuweisung ableiten lassen, durchaus Relevanz für eine Verbesserung der Unterrichtsmaterialien bzw. der Inputmanipulation im FSU haben können. So muss für den Erwerb der Genuskategorie im Französischen beispielsweise zum einen die Gebrauchsfrequenz als möglicher Erwerbsmotor diskutiert werden, zum anderen aber auch kritisch hinterfragt werden, wie *input enhancement* im Hinblick auf morphologische Kategorien in Lehrwerken oder Onlinetools realisiert wird. Die Detailanalyse der Fehler deutet daraufhin, dass etablierte Erwerbsmodelle wie z.B. der merkmalsgesteuerte Grammatikerwerb bei der Erstellung der Materialien noch nicht ausreichend berücksichtigt werden und die Lehrmaterialien daher den kognitiven Bedürfnissen der Lerner:innen bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs noch nicht ausreichend entgegenkommen, sondern diese im Gegenteil bisweilen sogar blockieren können. Ziel ist es zu zeigen, dass eine empiriegestützte Analyse von *interlanguage*-Phänomenen sinnvolle Synergien zwischen Fremdspracherwerbsforschung und Fremdsprachenunterricht schaffen können, die in einer Verbesserung der Lehr-/Lernkontexte münden können.

Sektion / Section 19: Französisch als Zweit- und Fremdsprache: Synergien zwischen Linguistik und Fremdsprachenforschung

Literaturverzeichnis / Bibliographie

- Arnon, Inbal & Michael Ramscar. 2012. Granularity and the acquisition of grammatical gender: How order-of-acquisition affects what gets learned. *Cognition* 122.3. 292-305.
- Clahsen, Harald & Claudia Felser. 2006a: Grammatical processing in language learners. *Applied psycholinguistics* 27.1. 3-42.
- Clahsen, Harald & Claudia Felser. 2006. How native-like is non-native language processing?. *Trends in cognitive sciences* 10.12. 564-570.
- Eisenbeiss, Sonja. 2003. Merkmalsgesteuerter Grammatikerwerb: Eine Untersuchung zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen.
- Kgolo, Naledi & Sonja Eisenbeiss. 2015. The role of morphological structure in the processing of complex forms: Evidence from Setswana deverbative nouns. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(9). 1116-1133.
- Siegelman, Noam & Inbal Arnon. 2015. The advantage of starting big: Learning from unsegmented input facilitates mastery of grammatical gender in an artificial language. *Journal of Memory and Language* 85. 60-75.