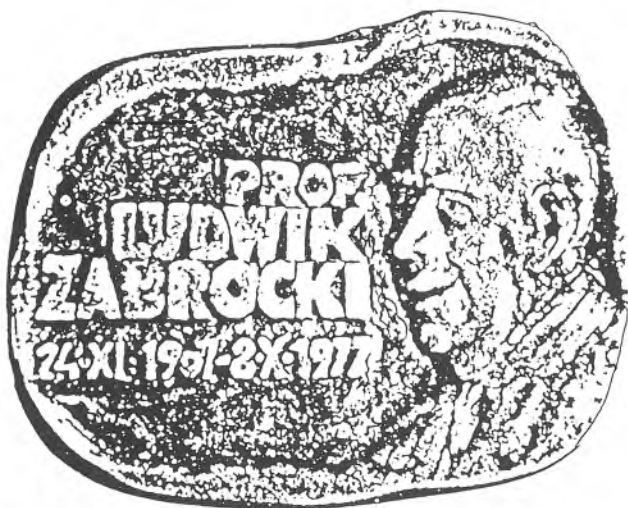


neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 12



Poznań, 1996

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

Zofia Magnuszewska

Bénédicte Leturcq

Katarzyna Trychoń-Ciślak

Skład komputerowy:

DETAX

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości ok. 10 str. maszynopisu. Artykuły dodatkowo zapisane na dyskietce w ASCII (DHN, Latin 2, Mazovia) oraz edytorach Word, WordPerfect (4.3; 5.0; 5.1), WordStar lub Windows Write przyjmowane będą w pierwszej kolejności. Informacje edytorskie zamieszczono na końcu biuletynu.

Adres redakcji - PTN, ul. Mielżyńskiego 27/29. 61-725 Poznań

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 12

Poznań, 1996

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
ARTYKUŁY	
1. Fremdsprachenunterricht für das 21. Jahrhundert - Reinhold Freudenstein	6
2. Kryteria konstrukcji i ewaluacji programów nauczania - Hanna Komorowska	13
3. Recyclage, reconversion ou formation permanente? - Eva Trousilová	20
4. Fremdsprachenlehraus- und -fortbildung in Schweden - Claus Ohrt	25
5. Pre-service teacher training: suggestions for M.A. degree seminars and theses - Liliana Piasecka	36
6. Miejsce czasopisma w kształceniu, doksztalcaniu i dokonaleniu nauczycieli języków obcych - Hanna Wiśniewska	41
7. La fonction des ateliers dans la formation des futurs professeurs de langues - Bénédicte Leturcq, Zofia Magnuszewska	46
8. La formation de l'enseignant créatif à l'aide des techniques dramatiques utilisées dans l'enseignement de français à l'école primaire - Danuta Warzecha	52
9. Activités de lecture dans l'approche argumentative de l'écrit au niveau avancé - Katarzyna Karpińska-Szaj, Marzena Blachowska	58
10. Anticipation du sens en compréhension orale. Implications pédagogiques - Bernadeta Wojciechowska	65
11. Zur Rolle der Grammatik in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer an Lehrerkollegs im Lichte der neueren Trends in der Glottodidaktik - dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenlehrerkollegs in Nowy Sącz - Małgorzata Szpala	72
12. Les machines à l'école - vers une pédagogie assistée par ordinateur - Andrzej Kaczmarek	77
SPRAWOZDANIA	80
Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych: ZIELONA GÓRA 1995 - Teresa Siek-Piskozub	

OD REDAKCJI

Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych było przedmiotem obrad kolejnego Międzynarodowego Sympozjum Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, które odbyło się w dniach 22-23 września 1995 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze.

Okolo 130 osób reprezentujących różne środowiska nauczycieli języków obcych miało okazję wysłuchać interesujących referatów oraz uczestniczyć w dyskusjach prowadzonych z udziałem najwybitniejszych specjalistów z zakresu glottodydaktyki ze znanych ośrodków uniwersyteckich.

Gośćmi, a zarazem referentami byli również przedstawiciele z Czech, Niemiec, Szwecji i Francji, w tym członkowie Zarządu Regionu Europy Środkowej FIPLV.

Zamieszczone na końcu numeru sprawozdanie pozwala na dokładniejszą orientację w tematyce i przebiegu obrad.

Niniejszy numer Neofilologa zawiera pierwszą część materiałów prezentowanych na konferencji. W następnym opublikujemy dalsze.

W pierwszej części numeru znajdują się teksty poświęcone problemom ogólnym związanym z kształceniem i doksztalceniem nauczycieli języków obcych, w drugiej - technikom pracy warunkującym efektywność kształcenia językowego.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT FÜR DAS 21. JAHRHUNDERT

Thesen zu einer europäischen Sprachenpolitik

Alle reden von einem multikulturellen und mehrsprachigen Europa und von den völlig neuen Bedingungen, unter denen wir leben und arbeiten werden - auch diejenigen, die sich für den Fremdsprachenunterricht verantwortlich fühlen. Nur: irgendwelche Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis haben sich bisher nicht ergeben; schlimmer noch: sie zeichnen sich nirgendwo auch nur in Umrissen ab. Wir bilden nach wie vor unsere Lehrerinnen und Lehrer so aus, als sei das Fremdsprachenlernen ein Luxusgegenstand für höhere Bildungsschichten. Latein steht in Deutschland - offensichtlich auch bei den Eltern - höher im Kurs als Spanisch oder Italienisch. Die Stundentafeln in den Schulen bleiben trotz neuer, kommunikativer Lernziele unverändert. Niemand sagt den Politikern, daß ihr Europa von morgen ein Traum bleiben wird, wenn sie nicht dafür Sorge tragen, daß sich die Menschen aus der traditionellen, schulpolitisch bedingten "Sprachlosigkeit" befreien und sich in mehreren Europasprachen "zu Hause" fühlen können. Vielleicht waren die bisherigen Vorschläge zur Reform des Fremdsprachenunterrichts zu zahm und zu vage. Die folgenden Thesen sind dies mit Sicherheit nicht.

Reformbemühungen der Vergangenheit

Daß der Fremdsprachenunterricht "umkehren" müsse, ist seit Viëtors Streitschrift aus dem Jahre 1882 bekannt und - zumindest in der fachdidaktischen, aber auch in der bildungspolitischen Diskussion - weithin anerkannt. Dennoch hat sich in der Schulwirklichkeit seit mehr als hundert Jahren nichts wirklich Grundlegendes verändert. Nachdem sich die Neuphilologie um 1850 in den Universitäten etablieren konnte und seither für die Ausbildung der Gymnasiallehrer verantwortlich zeichnet, sind die wesentlichen Elemente der fremdsprachlichen Unterweisung an den Schulen trotz vielerlei Reformbemühungen gleich geblieben: der Grammatikunterricht dominiert selbst dort, wo man sich um "kommunikative Kompetenz" bemüht, die Interpretation literarischer Texte gilt als Schlüssel zum Verstehen fremder Kulturen und Sprachenlernen wird als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Bildungsideale des 19. Jahrhunderts betrachtet. Gymnasiale Ziele und Methoden wirken selbst auf den Unterricht anderer Schulformen - bis hin zur Hauptschule - ein. Seit vielen Jahrzehnten wird beklagt, daß die Unterrichtsergebnisse nicht den Erwartungen entsprechen, mehr noch: daß Lehraufwand und Lernertrag in keinem vertretbaren Verhältnis zueinander stünden. Es stimmt nachdenklich, wenn ein Jahrhundert nach Viëtor wiederum eine Streitschrift eines unbekannten Autors erscheinen konnte, die erneut die Defizite der Praxis akzentuierte und Wege aus der Krise skizzierte, mit denen - wie schon viele Male zuvor - der fremdsprachliche Schulunterricht reformiert werden könnte.¹

¹ Aliusque Idem. *Mister Knickerbocker und die Grammatik - oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt*. München: Hueber, 1986. Dort auch Literaturhinweise auf Wilhelm Viëtor.

Gegenwärtige Reformchancen

Warum sollte es nach den vielen vergeblichen Versuchen ausgerechnet heute gelingen, grundsätzliche Veränderungen im Kontext "Sprachunterricht" zu bewirken? Vielleicht deswegen, weil sich Vorstellungen und Vorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts in der Vergangenheit immer nur aus der fachinternen Diskussion ergeben haben, so z.B. die Propagierung der direkten Methoden um 1900, die kommunikative Wende um die Mitte unseres Jahrhunderts oder das Aufblühen alternativer Methoden seit dem Ende der siebziger Jahre. Die politische Neuorientierung in Europa mit der Öffnung des Großen Binnenmarktes im Jahre 1993 bietet nun allerdings erstmals die Möglichkeit und die Chance, eine Reform des modernen Fremdsprachenunterrichts unter der Vorgabe gesellschaftlich notwendiger und daher bildungspolitisch gebotener Aspekte einzuleiten. Wenn es erklärtes Ziel der Staaten der Europäischen Union ist, ein multikulturelles Europa zu schaffen, dann ergibt sich daraus zwingend die Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die Bürger in diesem Europa miteinander in denjenigen Sprachen kommunizieren können, die den Kern der kulturellen Vielfalt Europas ausmachen.

Vor mehr als zehn Jahren sind erstmals Initiativen ergriffen und Modelle vorgestellt worden, wie ein neu geordneter Fremdsprachenunterricht junge deutsche Europäer auf ihr Leben in einer multilingualen Gesellschaft vorbereiten könnte;² weitere Beiträge folgten zehn Jahre später.³ Am Ende der achtziger Jahre stand das Thema "Europa" im Mittelpunkt fast aller Kongresse, die sich mit Unterricht und Forschung lebender Sprachen befaßten. Derartige Aktivitäten sind sicherlich begrüßenswert und notwendig; was allerdings bisher vorgetragen wurde, waren lediglich Empfehlungen, wie der herkömmliche Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger leicht modifiziert, wie er hier und da möglicherweise verbessert werden könnte, und zwar vor allem dort, wo sich Mängel allzu deutlich zeigen. Reparaturen am alten System reichen aber längst nicht mehr aus, um den Sprachenbedarf in den Vereinigten Staaten von Europa im 21. Jahrhundert auch nur annähernd abzudecken. Struktur und Inhalte der Fremdsprachenpolitik insgesamt müssen zur Disposition stehen. Wir brauchen eine grundlegende Neuordnung des Fremdsprachenlernens an Schulen, Hochschulen und in der Weiterbildung. Die folgenden Thesen sind als Leitlinien für eine solche radikale Umkehr der gegenwärtigen Praxis zu verstehen; sie wollen anregen, darüber nachzudenken, was heute geschehen mußte, wenn das Lehren und Lernen fremder Sprachen im Jahre 2030 oder 2040 nicht immer noch so ablaufen soll wie schon 1890, 1960 oder 1995.

These 1: *Die erste Fremdsprache wird ab Jahrgangsstufe 1 in der Grundschule unterrichtet.*

² Franz-Josef Zapp. *Fremdsprachenpolitik in Europa*. Brüssel: Fonds Européen de Coopération, 1979. - Herbert Christ, "Ein Vorschlag zur Veränderung der Schulsprachenpolitik: Die Homburger Empfehlungen", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2/1980, S. 97ff.

³ Ulrich Bliesener, "Fremdsprachen für Europa", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4/1989, S. 209ff. - "Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen" (Koblenzer Erklärung), in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3/1989, S. 140ff. - Dieter Thomae, "'1992' und kein bißchen weise", in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1/1990, S. 4ff. - Herbert Christ. *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Tübingen: Narr, 1991.

Forschungen und Erfahrungen belegen, daß Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren über optimale Voraussetzungen für das Erlernen von Fremdsprachen verfügen.⁴ Darum sollte die erste Fremdsprache mit Schulbeginn eingeführt werden, nicht als "Fach", sondern zunächst als mündliche Begegnungssprache mit dem Ziel, Kinder für sprachlich Neues und Interessantes zu sensibilisieren. Lesen und Schreiben könnten ab Jahrgangsstufe 3 stufenweise folgen. Helmut Sauer hat schon 1968 darauf hingewiesen, daß Mehrsprachigkeit in Europa durch die Zweisprachigkeit seiner Bürgerinnen und Bürger erreicht werden kann.⁵ Dies setzt voraus, daß eine zweite Sprache so früh wie möglich angeboten wird, damit sie sich neben der Muttersprache behaupten und als ein zweites Kommunikationsmedium fest etablieren kann. Wenn in herkömmlichen deutschen Modellversuchen oder in einigen europäischen Ländern z.B. in Finnland oder in Österreich Fremdsprachen erst ab Klasse 3 der Grundschule angeboten werden, so ist dies eine Kompromißlösung: man weiß zwar um die Vorzüge frühen Fremdsprachenlernens, kann sich aber vom herkömmlichen fremdsprachendidaktischen Konzept noch nicht so weit lösen, wie es für eine optimale Zukunftsplanung notwendig wäre.

Bei der Wahl der ersten Fremdsprache sollten nicht nur die traditionellen Schulsprachen Englisch, Deutsch und Französisch Berücksichtigung finden dürfen; auch andere Sprachen, vor allem Spanisch, aber auch Italienisch, Portugiesisch, Neugriechisch und warum nicht auch Polnisch müssen gleiche Chancen erhalten, neben den "großen" Sprachen anerkannt zu werden. Welche Sprachen jeweils gelernt werden, hängt von der Bedeutung ab, die sie im Leben der Lernenden einnehmen; es könnte die Sprache des geographischen Nachbarlands, die von Immigrantenkinder in der gleichen Klasse oder die einer Lehrerin aus einem anderen Staat der Europäischen Union sein. Die erste Fremdsprache der jungen Europäer sollte auf jeden Fall immer diejenige Sprache sein, in der sie neben ihrer Muttersprache problemlos kommunizieren können.

Wenn Schülerinnen und Schülern die Begegnung mit der ersten Fremdsprache bereits zum Schuleintritt ermöglicht wird, hat dies Konsequenzen für die Weiterführung des Unterrichts auf der Sekundarstufe I. Hier müßten Sachfächer - z.B. Geographie, Musik, Geschichte oder Sport - in der ersten Fremdsprache unterrichtet werden.⁶ Das fremdsprachliche "Lehrbuch" wäre dann das Geschichtsbuch auf polnisch, der Atlas auf englisch, das Liederheft auf niederländisch oder das Physikbuch auf französisch.

These 2: *Während ihrer Schulzeit lernen alle Schülerinnen und Schüler mindestens zwei Fremdsprachen.*

Ist die erste Fremdsprache bereits im Grundschulbereich angesiedelt, so kann eine zweite lebende Sprache für alle Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 5 angeboten werden, und zwar unabhängig davon, über welche intellektuellen Voraussetzungen sie verfügen oder welche Schulform sie besuchen. Der Einwand, es gebe Kinder, die dazu nicht in der Lage seien, ist einfach zu widerlegen. Die meisten

⁴ Vgl. dazu Reinhold Freudenstein, "Fremdsprachen in der Grundschule", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1989, S. 339ff.

⁵ Helmut Sauer. *Fremdsprachen in der Volksschule*. Hannover: Schroedel, 1968, S. 134.

⁶ Vgl. dazu auch These 5.

Menschen auf der Welt sind zwei- oder mehrsprachig;⁷ Sprachbeherrschung zum Zweck einer umgangssprachlichen oder beruflichen Kommunikation ist unabhängig von individuellen geistigen Fähigkeiten oder schichtenmäßig bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen. Wenn "lernschwache" Schüler Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen haben, dann liegt dies weniger an ihrer unausgeprägten Lernfähigkeit, als vielmehr an den viel zu hoch gesteckten Zielen und an den einseitig kognitiv gesteuerten Verfahren des Unterrichts, der ihnen erteilt wird. Es ist darum durchaus berechtigt, wenn die Kommission der Europäischen Union gefordert hat, jeder Bürger der Gemeinschaft müsse zwei Fremdsprachen in der Schule lernen können. In den Niederlanden ist dies bereits gesetzlich verankert worden, in Luxemburg ist es seit langem gängige Praxis.

Wenn die Kenntnis von zwei Fremdsprachen als das Minimum einer sprachlichen Europakompetenz gilt, dann darf man davon ausgehen, daß bereits in der Schule, aber auch auf der Hochschule und im Rahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung weitere Sprachen gelernt und benutzt werden. Wird das Lernziel von der "Kommunikationsfähigkeit" wirklich ernst genommen und ist der herkömmliche Fremdsprachenunterricht vom Ballast seiner herkömmlichen Bildungsorientierung erst einmal befreit, dann könnte die Mehrzahl aller Schülerinnen und Schüler mindestens drei Fremdsprachen während der Schulzeit lernen, und wer eine Hochschule besuchen will, sollte neben der Muttersprache kommunikativ verwertbare Grundkenntnisse in vier Fremdsprachen haben. Dafür braucht die heute für das Fremdsprachenlernen in der Schule zur Verfügung stehende Stundenzahl überhaupt nicht erhöht zu werden; sie müßte lediglich neu verteilt, anders gewichtet und effektiver als bisher genutzt werden.

These 3: *Anstelle von Langzeitunterricht werden fremdsprachliche Kompaktkurse in den Schulen eingeführt.*

Im Zuge einer grundlegenden Reform müßte auf den Langzeitunterricht völlig verzichtet werden. Es gibt keinen vernünftigen Grund dafür, eine Fremdsprache sechs, sieben oder noch mehr Jahre auf dem Stundenplan stehen zu haben. Langzeitkurse gehören zwar zur Tradition des europäischen Bildungswesens; aber müssen wir sie allein deswegen beibehalten? Noch Anfang dieses Jahrhunderts wurden an den deutschen Volkshochschulen überhaupt keine Fremdsprachen unterrichtet, weil man der Ansicht war, nur über einen langen Zeitraum von sehr vielen Jahren sei es - wenn überhaupt - möglich, sich eine Fremdsprache anzueignen.⁸ Heute führen Zertifikatskurse in nur drei Jahren - bei 90 Minuten Unterricht pro Woche - zu einer Kommunikationsfähigkeit, mit der man sich in Alltagssituationen gut behaupten kann. So etwas ist auch in der Schule schon möglich. Ein Gymnasiallehrer in Frankfurt hat bereits vor langer Zeit eine Möglichkeit dazu aufgezeigt: er vermittelte ein Jahrespensum Französisch in 20 Tagen, und zwar mit dem gleichen Erfolg, als wäre das ganze Schuljahr hindurch vier Stunden Französischunterricht pro Woche

⁷ Beispiel: Kinder in Nigeria beherrschen beim Eintritt in die Sekundarstufe I bereits mehrere Sprachen (Reinhold Freudenstein, "Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000", in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1988, S. 343f.). Vgl. dazu auch Mario Wandruszka. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper, 1979.

⁸ Siehe dazu Reinhold Freudenstein, "Sprachenlernen: 1890, heute - und 2090?", in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Sonderheft 1990, S. 103.

erteilt worden.⁹ Wenn die für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehende Unterrichtszeit anders als bisher genutzt würde, könnten anstelle von zwei mindestens drei Sprachen gelehrt werden. Auf jeden Fall aber sollte keine Sprache länger als vier Jahre unterrichtet werden. Die beim Langzeitunterricht häufig auftretende Ermüdung und das Nachlassen der Motivation stellten dann auch keine unüberwindbaren Schwierigkeiten mehr dar. Die Schülerinnen und Schüler hätten ein Ziel vor Augen, das in einem überschaubaren Zeitraum zu erreichen ist, und sie wüßten, daß sie danach eine weitere Sprache kennenlernen, die sie auf ihr Leben in Europa vorbereitet. Konkrete Beispiele aus der Praxis liegen hierfür bereits vor. Ein internationales Expertengremium hat schon vor vielen Jahren Modelle vorgestellt, wie junge Menschen in der Schule zur Mehrsprachigkeit erzogen werden können,¹⁰ und auch Aliusque Idem hat sich für die Einführung von fremdsprachlichen Intensiv- bzw. Kompaktkursen in den Schulen ausgesprochen.¹¹ Die Schule müßte allerdings von vielen lieb gewordenen Praktiken Abschied nehmen. Wenn entdeckendes, schüler- und handbuchorientiertes Lernen in mehreren Sprachen zur Regel werden soll, dann muß z.B. der Literaturunterricht vom Spracherwerbsprozeß abgekoppelt werden, und formales Grammatiklernen, das heute noch mehr als 50 Prozent der Unterrichtszeit einnimmt, dürfte keine Rolle mehr spielen.¹²

Sicherlich steht noch längst nicht im Detail fest, was auf der Grundlage von Kompaktkursen hinsichtlich Sprachenauswahl, Sprachenlehren und Sprachenlernen anders gemacht werden müßte, als wir es bisher gewohnt sind, fest steht nur, daß herkömmliche Materialien, Methoden und Inhalte dafür gänzlich ungeeignet sind, denn mit ihrer Hilfe ist es bislang nicht gelungen, breiten Schichten der Bevölkerung Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln, mit denen sie im persönlichen und beruflichen Alltag praktisch etwas anfangen können.

These 4: Das Sprachenangebot wird auf alle Sprachen, die in der Europäischen Gemeinschaft gesprochen werden, ausgeweitet.

Sprachenvielfalt ist ein spezifisches Merkmal einer multikulturellen Gesellschaft. Sie zu erhalten, gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben, die sich uns im neuen Europa stellen. Unter den Stichwörtern "Sprachenpolitik" und "Diversifikation des Sprachenangebots" sind dazu seit langem Vorschläge unterbreitet worden,¹³ die allerdings weder bei Bildungsplanern noch im Schulalltag irgend etwas verändernd bewirkt haben. Nach wie vor werden lediglich zwei "Leitsprachen" (in Deutschland Englisch und Französisch) auf breiter Basis unterrichtet, und andere (moderne) Fremdsprachen spielen insgesamt gesehen so gut wie keine Rolle. Noch immer lernen mehr deutsche Schülerinnen und Schüler Lateinisch als Italienisch oder Spanisch. Die Schule enthält den Bürgern von morgen jedoch ein Grundrecht vor, wenn sie nicht dafür sorgt, daß zumindest alle Sprachen, die in der Europäischen Union gesprochen werden, auf dem Stundenplan stehen - sei es in der Schule selbst oder im Verbund mit

⁹ Hans Preisendörfer, "Ein Jahrespensum Französisch in zwanzig Tagen?", in *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 3/1974, S. 283ff.

¹⁰ Reinhold Freudenstein (Hg.). *Multilingual Education through Compact Courses*. Tübingen: Narr, 1989.

¹¹ Aliusque Idem. *Mister Knickerbocker...*, S. 54f.

¹² Günther Zimmermann. *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt: Diesterweg, 1984, S. 31.

¹³ F.-J. Zapp. *Fremdsprachenpolitik...*, S. 24ff.

anderen Bildungseinrichtungen, z.B. mit den Volkshochschulen oder mit Selbstlernzentren. Es müßte erreicht werden, daß sich alle Europäer an ihren Wohnorten jede Unionssprache, die sie lernen möchten, auch aneignen können. Daß darüber hinaus auch noch weitere Sprachen angeboten werden sollten, wird bereits praktiziert - etwa beim Frühbeginn in Sachsen mit Russisch, Polnisch und Sorbisch - und könnte zur Selbstverständlichkeit werden. In den Volkshochschulen Hessens konnten 1994 insgesamt 27 verschiedene Sprachen gelernt werden. Im "Bundeswettbewerb Fremdsprachen" zeigen jährlich Tausende deutscher Schülerinnen und Schüler, daß Vielsprachigkeit keine Ausnahme zu bleiben braucht, wenn man dazu Gelegenheit und Anreize bietet. 1994 brachten sie rund 30 Fremdsprachen in den Wettbewerb ein. Es scheint, als seien diese jungen Menschen der schulpolitischen Realität bereits weit vorausgeeilt.

Im europäischen Kontext hat sich sprachenpolitisch vorausschauend bisher lediglich die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands erwiesen. Sie hat eine Idee entwickelt, von der man sich wünschte, daß sie auch in anderen Bildungssektoren aufgegriffen und kreativ weiterentwickelt würde: bis zum Jahre 2000 sollen in allen Sprachen, die in der Europäischen Union gesprochen werden, Zertifikatsprogramme verfügbar sein; sofern sie nicht schon vorliegen, sollen sie bis dahin verfügbar sein. Dies ist sicherlich ein richtiger Zugang zur sprachlichen Vielfalt Europas.

These 5: *Die bilinguale Schule ist die Regelschule der Europäischen Gemeinschaft.*

Zweisprachige Schulen stellen bis heute noch immer die Ausnahme von der Regel dar; ihre Zahl ist sehr gering, und darum haben nur ganz wenige Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, von ihnen - vor allem sprachlich - zu profitieren. In Deutschland handelt es sich fast ausschließlich um bilinguale Gymnasien. In ihnen werden Englisch und Französisch nach einer intensiven Anfangsphase dazu genutzt, andere Fächer in diesen Sprachen zu unterrichten. Diese Schulen haben den Beweis erbracht, daß es durchaus möglich ist, in einer überwiegend muttersprachigen Umgebung weitere Sprachen so zu erwerben, daß sie kommunikativ verwertbar werden, konkret: daß man sich mit ihrer Hilfe Unterrichtsinhalte anderer Fächer aneignen kann. Trotz ihrer Erfolge sind sie aber bisher nicht als Modelle für eine weiträumigere Erprobung betrachtet worden.

Mehrsprachige Schulen sollten in einem künftigen Europa zur Regelschule werden. Wird die erste Fremdsprache bereits ab Klasse 1 in der Grundschule unterrichtet, könnte mit Beginn der Sekundarstufe I jede Schule in Europa zu einer bilingualen Unterrichtsstätte werden. Geographie, Rechnen, Musik - warum können sie nicht auf dänisch, polnisch oder portugiesisch genau so gelehrt werden wie in der Muttersprache? Im Bewußtsein der Bildungsplaner und auch der Öffentlichkeit ist dafür eine Notwendigkeit allerdings bisher noch nicht zu erkennen. Gerade auf diesem Gebiet ist deshalb viel Öffentlichkeitsarbeit zu leisten, wenn man die eingefahrenen Bahnen der Vergangenheit verlassen und neue Wege in eine europäische Zukunft beschreiten möchte.

These 6: *Der künftige Sprachlehrer ist ein Lehrer, der seine Muttersprache als Fremdsprache unterrichtet.*

Überall dort, wo es auf praktisch verwertbare Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Sprachenlernen ankommt, gehört der *native speaker* zu den Grundvoraussetzungen eines erfolgreichen Unterrichts. In vielen Volkshochschulen unterrichten Kursleiterinnen und Kursleiter - gerade in den weniger verbreiteten Sprachen - ihre Muttersprachen mit guten Ergebnissen als Fremdsprachen. In der innerbetrieblichen Sprachausbildung sind muttersprachige Unterrichtende fast schon zur Regel geworden. Und an den Sprachschulen im Ausland, die man besucht, um die Defizite des Schulunterrichts auszugleichen, erwartet man sie geradezu. Wie kommt das? Muttersprachler beherrschen das, was sie zu vermitteln haben, von Geburt an, und zwar perfekt: eine umfassende Kenntnis ihrer eigenen Sprache. Der gewandte, flexible, unreflektierte Umgang mit Sprache beim Sprechen hat offensichtlich mehr als wir bisher vermuten, mit den Lernerfolgen zu tun, die ein *native speaker* zu vermitteln vermag. Darum sollten Ausbildungsgänge für Sprachlehrer künftig so geplant werden, daß Muttersprachlerinnen und Muttersprachler als Fremdsprachenunterrichtende zur Regel werden. In einem vereinten Europa ist dies eine Frage, die allein mit beruflicher Mobilität, mit dem Ausschöpfen europäischer Bürgerrechte und mit der Effektivität des Unterrichts zusammenhängt. Vorbehalte gegen ein solches Konzept beruhen auf dem Vorurteil, pädagogisch erfolgreich könne man nur im Land seiner Muttersprache wirken. Das Gegenteil ist der Fall: eine multikulturelle Gesellschaft kann nur dann wirklich funktionieren, wenn das Fremde und Neue nicht verbal nur landeskundlich gelehrt, sondern "hautnah" menschlich erlebt wird. Die französische Grundschullehrerin sollte darum Französisch in Deutschland oder Italien, der deutsche Gymnasiallehrer Deutsch als Fremdsprache in Polen oder in Portugal unterrichten. Dies wäre ein praktikabler Weg zu einer gelebten Mehrsprachigkeit in Europa, die nicht nur auf dem Papier zu stehen brauchte.

Ein Wunsch zum Abschluß

Die voranstehenden Thesen enthalten meine Vorstellungen eines reformierten Sprachunterrichts in einem mehrsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts. Ich weiß nicht, ob es das beste Konzept für die Zukunft ist, aber es ist wenigstens eines, und ich wünschte mir, daß sich auch andere darüber Gedanken machen, wie es weitergehen soll. Vielen mag manches utopisch erscheinen - heute noch. Wenn wir aber die Welt, in der wir leben, wirklich verändern wollen, dann müssen wir jetzt damit beginnen, darüber zu reden, was anders werden muß, und dafür sorgen, daß zumindest einmal erste Schritte in eine neue Sprachenlandschaft möglich werden. Dazu sollen diese Thesen anregen.

KRYTERIA KONSTRUKCJI I EWALUACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA

1. ROLA JEDNOLITYCH KRYTERIÓW W PRACACH NAD PROGRAMAMI ALTERNATYWNYMI

Chciałabym tu przytoczyć trzy powody, dla których sądzę, iż właśnie teraz należy zająć się nieco dokładniej kwestią kryteriów konstrukcji i ewaluacji programów nauczania, a problematykę tę warto przedstawić na Międzynarodowym Sympozjum poświęconym problemom nauczycieli języków obcych.

Po pierwsze, wiadomo już, że w polskim systemie oświatowym funkcjonować będzie wiele alternatywnych programów nauczania, i że autorami ich będą nie tylko instytucje centralne, wydawnictwa czy ośrodki metodyczne, ale także sami nauczyciele. Oznacza to współwystępowanie w szkolnictwie wielu różnorodnych dokumentów programowych. Niektóre z nich będą przygotowane dla oświaty masowej, niektóre z nich zaś mogą być przeznaczone dla jednego tylko zespołu szkół czy wręcz dla jednej tylko klasy autorskiej. Nie opracowano pomimo to ani w departamentach MEN, ani w funkcjonującym do 1995 roku Biurze Reformy żadnych podstaw czy też minimów programowych dla języków obcych, toteż zarówno potencjalny autor programu, jak i osoba oceniająca taki dokument mają prawo czuć się zagubieni.

Po drugie, toczą się w Instytucie Badań Edukacyjnych podjęte na zlecenie MEN prace nad ekspertyzą, której celem jest opracowanie tzw. optymalnego schematu programu nauczania w postaci zestawu kryteriów konstrukcji i ewaluacji programów nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Prace te mam przyjemność koordynować w całości i szczegółowo prowadzić dla języków obcych. Prace te toczą się w zespole, w którym kryteria dla języka polskiego opracowuje prof. dr hab. T. Zgółka z Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, dla historii - prof. dr hab. E. Wipszycka-Bravo z Uniwersytetu Warszawskiego, dla matematyki - prof. dr hab. W. Zawadowski z Uniwersytetu Warszawskiego, dla fizyki - mgr W. Małecki z WOM Wrocław, dla biologii - prof. dr hab. A. Jerzmanowski z Uniwersytetu Warszawskiego, dla chemii - prof. dr hab. B. Wilkomirski w Uniwersytecie Warszawskiego, a dla celów adaptacji programów kształcenia ogólnego do potrzeb kształcenia zawodowego - dr E. Drogosz-Zabłocka z Instytutu Badań Edukacyjnych. Wypracowano wspólne założenia i szczegółowe kryteria przedmiotowe, które warto tu zaprezentować, gdyż mogą ułatwić zadanie zarówno autorom programów alternatywnych, jak i recenzentom takich programów.

Po trzecie - Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSIP rozpoczęły prace nad pierwszymi przykładowymi programami alternatywnymi dla oświaty masowej w zakresie wszystkich przedmiotów nauczanych w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym. Prace te koordynuję w zespole przygotowującym 4 programy dla szkół podstawowych (j. angielski, niemiecki, francuski i rosyjski) w wariacie od

klasy V i w wariacie od klasy III, a także 6 programów dla szkół średnich (j. angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, włoski i hiszpański) w wariacie zerowym i w wariacie kontynuacyjnym. Prace te są więc bezpośrednim sprawdzianem możliwości tworzenia programów alternatywnych. Są też sprawdzianem praktycznej przydatności zestawu kryteriów opracowanych we wspomnianej wyżej ekspertyzie. Stąd, jak się wydaje, ich wartość dla innych autorów programów.

Wszystkie te przyczyny skłaniają mnie do podjęcia analizy zasad opracowywania programów alternatywnych. Niniejszy tekst - ze względu na szczupłość miejsca - nie może jednak zawierać pełnej prezentacji tych zasad, nie może także szczegółowo omawiać przebiegu wspomnianych wyżej prac nad ekspertyzą programową i samymi programami.

Po informacje bardziej szczegółowe pozwalam sobie odesłać czytelników do:

- opracowania książkowego poświęconego ogólnym zasadom prowadzenia prac programowych (H. Komorowska. Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. 1995. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych),
- cyklu artykułów na temat kryteriów konstrukcji i ewaluacji programów nauczania języków obcych (w druku w Językach Obcych w Szkole 1995/6),
- tekstów programów nauczania wszystkich języków obcych, które opublikuje WSiP na początku roku 1996.

Tu mogę jedynie przedstawić pewne podstawowe problemy i kontrowersje związane z tworzeniem zasad pracy programowej i opracowywaniem jednolitych kryteriów, które obowiązywałyby z jednej strony nauczycieli i metodyków tworzących nowy program, z drugiej zaś recenzentów oceniających i aprobujących nadesłane programy.

Trudności te omówię niniejszym w odniesieniu do następujących grup spraw:

- postaci dokumentu programowego,
- typów programów nauczania,
- sposobu stanowienia celów nauczania,
- kwestii selekcji materiału językowego,
- kwestii jego gradacji.

2. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z POSTACIĄ DOKUMENTU PROGRAMOWEGO

Program nauczania może - jak wiadomo - istnieć w trzech typowych postaciach tj.

- w postaci okrojonej zawierającej cele i treści nauczania,
- w postaci pośredniej zawierającej cele, treści i zalecane metody pracy, a także
- w postaci pełnej zawierającej cele, treści rekomendowane metody nauczania oraz zalecane metody kontroli i oceny wyników nauczania.

Jest kwestią sporną, czy od programów alternatywnych nadsyłanych przez nauczycieli należy oczekiwać tylko jednej, określonej postaci dokumentu programowego czy też dopuszczalne są wszystkie postaci funkcjonujące w światowej praktyce pedagogicznej.

Wydaje się, że od programów alternatywnych przeznaczonych dla wielu różnorodnych szkół należy wymagać postaci pełnej, gdyż tylko ta pozwoli na pełną

porównywalność procedur i wyników uzyskiwanych w różnych instytucjach oświatowych. Obecnie zatem, takie kryterium oceny programu zostało przyjęte zarówno w pracach eksperckich MEN, jak i w pracach programowych WSiP.

3. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z TYPEM PROGRAMU

Typologia programów nauczania pozwala wyróżnić trzy typy programów, a mianowicie

- programy klasyczne,
- programy rekonstrukcjonistyczne,
- programy progresywistyczne.

Te pierwsze stawiają sobie za cel prezentację dyscypliny naukowej w popularnej postaci, a w językach obcych zbliżają się niebezpiecznie do założeń metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

Te drugie opierają się na przekonaniu o zależnościach przyczynowo-skutkowych w nauczaniu oraz o pełnej mierzalności uzyskiwanych wyników, toteż zakładają szczegółowe opracowanie zestawu celów, list treści niezbędnych do ich realizacji, sposobu uszeregowania tych treści oraz metod pracy czyli procedur realizacyjnych.

Te trzecie zakładają podążanie za rozwojem ucznia, bez szczegółowej listy celów ostatecznych, a za to z bieżącą gotowością do każdorazowego podejmowania i modyfikowania decyzji co z daną grupą uczniów można zrobić, jakie stawiać jej doraźne cele i jak je realizować.

Tak więc programy klasyczne mają walor jedynie historyczny, programy rekonstrukcjonistyczne - walor czytelności i porównywalności wyników i procedur , a programy progresywistyczne - walor pełnej indywidualizacji.

W tej kwestii w eksperckich pracach MEN prowadzonych przez zespół (por. pkt. 1 powyżej) racjonalna wydała się całkowita rezygnacja z pierwszego, klasycznego podejścia do konstrukcji programu.

Autorom i członkom zespołu wydało się też wskazane, by wszystkie programy przeznaczone do masowej realizacji w systemie szkolnym był opracowywane w duchu rekonstrukcjonistycznym. Takie rozwiązanie - jak stwierdzono - automatycznie przyniesie precyzję i porównywalność celów, wymogów, treści i metod pracy. Takie więc rozwiązanie zastosowano w pracach programowych WSiP przeznaczonych dla oświaty masowej.

Autorzy i członkowie zespołu uznali zarazem za możliwe dopuszczanie do mniej precyzyjnych i wymagających dużej nauczycielskiej autonomii opracowań progresywistycznych. Stwierdzili jednak zasadność takiego rozwiązania jedynie tam, gdzie warunki realizacji programu wykazują możliwość pracy w niewielkich grupach, z dobrym wyposażeniem i pod kierunkiem wysoko wykwalifikowanego nauczyciela.

4. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE ZE STANOWIENIEM CELÓW NAUCZANIA

4.1. Cele ogólnowychowawcze a cele komunikacyjne

Kontrowersje związane z określeniem celów nauki języka obcego wiążą się z różnicami poglądów na temat wychowawczej roli języka obcego. Istnieją zatem wśród metodyków równoległe

- tendencje do stawiania w kursie jedynie celów ściśle językowych oraz
- tendencje do stawiania w kursie zarówno ogólnych celów wychowawczych, jak i szczegółowych celów komunikacyjnych.

Pomimo rozbieżności opinii - języki obce to jednak przedmioty szkolne, toteż, jak wszystkie inne dyscypliny nauczane w systemie oświatowym, muszą one realizować pewną ogólną koncepcję kształcenia i wychowania przyjętą dla szkolnictwa podstawowego i średniego, a nie jedynie szczegółowe kompetencyjne cele językowe.

Zważywszy zakres celów ogólnych czy jak się to niekiedy nazywa kwalifikacji kluczowych - nie powinno to zresztą stanowić w języku obcym żadnej trudności. Dzieje się tak z uwagi na fakt, iż owe kwalifikacje kluczowe to w większości nic innego, jak cele komunikacyjne i społeczne, takie jak:

- myślenie twórcze i rozwiązywanie problemów,
- myślenie krytyczne,
- umiejętności komunikacyjne,
- umiejętności społeczne i negocjacyjne,
- umiejętność posługiwania się nowymi technologiami w procesie uczenia się i wyszukiwania informacji,

a więc cele w pełni zbieżne z celami interakcyjno-komunikacyjnymi stawianymi przed nauką języka obcego.

4.2. Sposoby formułowania celów komunikacyjnych

W teorii i praktyce prac programowych cele formułuje się na przynajmniej cztery różne sposoby.

I tak formułuje się je w kategoriach bardzo ogólnie sformułowanych celów kierunkowych lub w kategoriach określonych zachowań i umiejętności, którymi uczeń będzie w stanie wykazać się po zakończeniu nauki.

Bywa też, że celów nie formułuje się wcale na początku procesu nauczania, a dopracowuje się ich wraz z uczniami analizując sytuację i dostosowując oczekiwania do dynamiki zjawisk w grupie językowej.

Bywa wreszcie, iż wprowadza się w klasie pewne sytuacje, doświadczenia i aktywności ze względu na przekonanie o ich wartości np. słuchanie tekstu autentycznego, choć nie muszą one stanowić środka prowadzącego do konkretnego, wymiernego celu, licząc jednak, że pewne trudne jeszcze do określenia cele zostaną w przyszłości dzięki temu osiągnięte.

Możemy zatem podzielić cele na:

- cele ogólne (jak np. "rozwój kompetencji komunikacyjnej"),
- cele behawioralne (jak np. "umiejętność napisania nieformalnego listu z podziękowaniem"),

- cele rozwojowe (nie określane w dokumencie programowym lecz w trakcie pracy zalecanymi metodami),
- cele tzw. ekspresywne (niespodziewane, analizowane po zakończeniu kursu jako efekt działań uznanych za wartościowe).

W pracach wspomnianych wyżej uznano, iż każdy dokument programowy nadesłany jako program alternatywny powinien zawierać cele ogólne i cele behawioralne. Cele rozwojowe dopuszcza się wyłącznie w programach progresywnych dla pojedynczych klas autorskich pracujących w bardzo dobrych warunkach i z wysoko wykwalifikowanym nauczycielem. Cele ekspresywne wreszcie jako efekt zalecanych metod i technik pracy mogą stać się wynikiem odpowiedniego opracowania działu "zalecane metody pracy".

5. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z SELEKCJĄ I GRADACJĄ MATERIAŁU

Selekcja materiału językowego odbywa się poprzez dobór

- tematów,
- sytuacji,
- funkcji komunikacyjnych i
- struktur gramatycznych.

Jest jednak kwestią kontrowersyjną, czy wszystkie te kategorie powinny zostać w programie uwzględnione czy też można poprzestać tylko na niektórych z nich.

W pracach nad kryteriami uznano, że dla dostatecznie precyzyjnego określenia materiału gramatycznego program powinien uwzględniać zarówno zestaw struktur gramatycznych, jak i zestaw funkcji komunikacyjnych. Jednak dla dostatecznie precyzyjnego określenia słownictwa wystarczy albo lista tematów albo lista sytuacji, niekoniecznie zaś obie takie listy.

Gradacja materiału językowego bywa niekiedy całkowicie pomijana, jak to się dzieje w niektórych programach Rady Europy, co daje w efekcie program o charakterze inwentarza treści językowych. Bywa też wprowadzana jako uszeregowanie treści klasami lub etapami nauki.

Zdaniem zespołów programowych, gradacja jest niezbędna w programach alternatywnych, toteż programy te nie powinny stać się jedynie inwentarzami treści. Uszeregowanie treści powinno być każdorazowo podawane, może się to jednak odbywać w obrębie szerszych etapów (np. 2-3 letnich), niekoniecznie zaś według semestrów czy klas.

6. TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z FORMUŁOWANIEM STANDARDU WYMAGAŃ

Standard wymagań wynika logicznie z listy celów szczegółowych do realizacji w danym kursie językowym. Trudność tkwi jednak w tym, że sformułowania celów - nawet jeśli są to cele szczegółowe - nie pozwalają na bardzo precyzyjne określenie oczekiwań. Dlatego w przygotowaniu kryteriów uznano za zasadne

- wprowadzenie w programie alternatywnym krótkich (kilkulinijkowych) przykładów w postaci fragmentów tekstów, co pozwoli lepiej określić spodziewany poziom trudności,

- wprowadzenie także przykładowych zadań testowych, które pozwolą określić sposób elicytacji zachowań językowych ucznia, które są przedmiotem oceny.

X X X

Wymienione powyżej trudności to tylko część kontrowersji metodycznych tkwiących w pracach programowych. Te właśnie, które tu opisano, to jednak kwestie najbardziej istotne z punktu widzenia praktyki szkolnej, a zatem i najpilniejsze do ustalenia dla dobra nauczycieli - autorów programów alternatywnych i metodyków - recenzentów oceniających nadesłane dokumenty.

BIBLIOGRAFIA

- Breen, M. and Candlin, C.** 1980. The Essentials of a communicative curriculum. *Applied Linguistics* 1/2.
- Breen, M.** 1987. Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1 and Part 2. *Language Teaching* 20. nos. 2 and 3.
- Brumfit, C.** 1984. Key Issues in Curriculum and Syllabus Design for ELT. In *British Council* 1984.
- Clark, J. L.** 1987. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningsworth, AS.** 1983. Needs Analysis - the state of the art. *System* 11/2:149-154.
- Findley, C.A., Nathan L.A.** 1980. Functional language objectives in a competency based ESL curriculum. *TESOL Quarterly* XIV/2:221-231.
- Johnson, K.** 1982. Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford; Pergamon Press.
- Komorowska, H. (ed).** 1984. Wybrane problemy programów nauczania języków obcych. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H.** 1995 a) Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programów nauczania. Warszawa: IBE.
- Komorowska, H.** 1995 b) (koordynator). Optymalny schemat programu nauczania. Ekspertyza przygotowana na zlecenie MEN. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H.** 1995. Typologia i wyznaczniki konstrukcyjne programu nauczania języka obcego. *Języki Obce w Szkole* (w druku)
- Komorowska, H.** 1995. Kryteria konstrukcji i ewaluacji programu nauczania. *Języki Obce w Szkole* (w druku)
- Nunan, D.** 1988. Syllabus Design. Oxford: Oxford University Press.
- Page, B.** 1983. Graded objectives in modern language learning. *Language Teaching* 16/4:292-308.
- Prabhu, N.S.** 1987. Second Language Pedagogy: a Perspective. London: Oxford University Press.
- Skilbeck, M.** 1984. School-Based Curriculum Development. London: Harper and Row.
- Skilbeck, M.** 1984. Evaluating the Curriculum in the 80'. London: Harper and Row.
- Socket, H.** 1976. Designing the Curriculum. London: Open Books.
- Stenhouse, M.** 1975. An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Henemann.

- Tumposky, N.R.** 1984. Behavioural objectives, the cult of efficiency and foreign language learning: are they compatible?" *TESOL Quarterly* 18/2:295-310.
- van Ek, J.A.** 1975. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- White, R. V.** 1993. *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Yalden, J.** 1983. *The Communicative Syllabus, evolution, design, implementation*. Oxford: Pergamon Press.

SUMMARY

The article outlines problems connected with the preparation of the so-called alternative school based curricula. In Part 1 a need to work out a set of uniform criteria for syllabus design and curriculum evaluation is pointed out. Research in the field is then analysed in detail alongside with syllabus design already undertaken in primary and secondary education in Poland. Part 2 contains a discussion of controversies in syllabus design and evaluation with regard to curriculum structure, clarification of educational objectives, selection and gradation procedures.

Guidelines are also presented for designers and evaluators.

RECYCLAGE, RECONVERSION OU FORMATION PERMANENTE ?

Pour commencer, je voudrais adresser de sincères remerciements aux collègues qui ont organisé cette rencontre très utile. Permettez-moi de me présenter et surtout, de présenter mon établissement.

Je suis chef du département de FLE à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague. Notre département est relativement jeune puisqu'il ne fonctionne que depuis l'année scolaire 1990-1991. Toutefois, il a déjà un assez grand nombre de contacts, même avec des établissements similaires en France et en Allemagne. Les contacts se sont surtout développés dans le domaine des échanges dans le cadre de l'OFAJ ou dans le cadre d'une convention entre notre département et les IUFM, ayant pour objectifs une coopération dans la rédaction des programmes ainsi que l'organisation d'échanges scolaires et universitaires.

Notre rôle est double: nous formons de futurs enseignants de Français dans différents types d'études. Avec l'Association des Professeurs de Français -fondée elle aussi en 1990 - et avec le CCLE - Centre de Coopération Linguistique et Educative auprès de l'Ambassade de France à Prague - nous organisons des cours, des séminaires et des stages de formation permanente pour les professeurs de Français. Il est à préciser que l'APF est rattachée à notre Faculté, et que la rédaction de son Bulletin est assurée par notre département. Ce bulletin, avec ses trois ou quatre numéros par an, sert à la fois pour l'information et, de façon particulière, pour la formation permanente à distance.

Notre département assure donc la formation des professeurs dans tous les sens. La politique linguistique de notre pays oblige, et obligeait déjà en 1990, l'apprentissage de langues étrangères dans toutes les écoles; il y a même parfois des écoles maternelles avec une "spécialisation" en langues étrangères. Puis il y a bien sûr les lycées bilingues pour lesquels le Français est bien placé, puisqu'ils sont au nombre de cinq.

Pour assurer les tâches prévues par cette politique linguistique menée par le Ministère de l'Education, il a fallu former des enseignants de langues, combler une lacune, ou même un manque absolu causé par la politique précédente. L'enseignement du Russe, obligatoire dès la quatrième, puis plus tard dès la cinquième, a amené beaucoup d'étudiants à se spécialiser dans cette langue, et beaucoup de professeurs se sont retrouvés sans travail après l'abandon du Russe en janvier 1990.

Un grand problème s'est alors posé, à savoir que les professeurs se sont vus obligés d'enseigner d'autres matières pour lesquelles ils n'étaient pas suffisamment qualifiés. De longues discussions ont eu cours au Ministère et dans les écoles en 1990, l'impératif de cette époque étant la création de centres de recyclage ou de centres de reconversion. Notre département, le premier, et malgré les obstacles rencontrés, a répondu à cet impératif dès la rentrée 1990.

Expliquons tout d'abord les termes *reconversion* et *recyclage*.

Notre conception des études et notre programme se sont orientés vers la langue, vers les compétences de base, à savoir la compréhension et l'expression écrites et orales. Nous envisagions ces études, naturellement par correspondance, en terme de reconversion, nos candidats étant professeurs, et pas forcément dans un domaine linguistique.

Notre public a surtout été recruté auprès d'enseignants de Russe, donc des linguistes, mais aussi auprès d'enseignants dans d'autres matières, comme l'histoire ou l'éducation civique, elles aussi touchées dans la conception et le contenu, lors des événements de 1989. Cette reconversion exige naturellement une formation permanente, un recyclage continu après les études.

Entrons un peu dans les détails. Les programmes d'études que nous proposons comptent trois ans d'étude par correspondance, soit six semestres, et deux cours intensifs d'une semaine, soit quarante unités d'enseignement, auxquels s'ajoutent la rédaction d'un travail à la fin des études, portant sur des sujets tels que *La Francophonie de nos jours*, *Les relations Franco-tchèques d'aujourd'hui et dans le passé*, *Chansons, comptines, jeux : des moyens efficaces dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, etc., comportant dix à quinze pages rédigées en Français. Ces programmes ont été adoptés pour l'Anglais ainsi que pour l'Allemand, avec bien entendu de petites modifications concernant le nombre de pages ou les examens de fin de semestre.

Tout d'abord, il faut dire que les futurs professeurs de Français sont très passionnés par la langue, très francophiles et même assez francophones, enthousiasmés par les possibilités offertes et le moral, malgré les inconvénients causés par la surcharge dans les écoles, le manque de temps, les difficultés de transport, est toujours excellent (voir par exemple la situation en Allemagne *Neue Bundesländer*).

Nous avons réalisé ce type d'études trois fois, successivement, ainsi que le désirait notre Ministère, et nos derniers *reconvertis* vont terminer leurs études par un examen d'état en janvier 1996. Nos étudiants par correspondance considèrent leur formation comme une vocation, la plupart d'entre eux enseignant déjà le Français, et ils sont devenus, un peu paradoxalement, formateurs de futurs formateurs dans les écoles pilotes. Beaucoup d'entre eux font tout leur possible pour la francophonie, car le Français a toujours besoin d'être surveillé, d'être soigneusement protégé, l'Anglais et l'Allemand occupant une place grandissante sur le territoire linguistique.

Quant aux plans d'études, nous avons adopté un test d'admission, c'est-à-dire une sorte d'évaluation des connaissances acquises pendant la vie professionnelle ou parfois datant encore du lycée. Quelquefois, le Français avait été un rêve non réalisé en raison de la situation politique, où les études de Russe remplaçaient les études romanes. Ce rêve est donc devenu réalisable. Ce test comporte trois parties : compréhension d'un texte lu par un professeur et réponses aux questions, un tronc de grammaire puis des questions de civilisation contemporaine. Pour l'année scolaire 1990-1991, nous avons admis 80 étudiants-enseignants de différentes écoles. Pour 1991-1992, nous en avons admis 50, puis 30 l'année suivante. Naturellement, l'intérêt était énorme, surtout en 1990.

Si nous comparons notre public à celui des études d'Anglais et d'Allemand, il faut admettre que les connaissances à l'entrée sont plus profondes, la motivation parfaite et le niveau intellectuel, c'est-à-dire de culture générale, est plus large. La première année d'études a été conçue comme une année de rattrapage, une année de pratique de la langue orientée vers les méthodes d'apprentissage du FLE les plus modernes sans *Savoir savant*, en bref vers l'acquisition des quatre compétences. A la fin de l'année, après une semaine de cours intensifs (40 heures), a eu lieu l'examen final oral et écrit, étape nécessaire vers les études professionnalisées de deuxième et troisième années. Notre programme d'études compte une journée de cours tous les quinze jours, soit un total de 80 unités par an.

La professionnalisation : Pour les deuxième et troisième années ont été adoptés des programmes de *Savoir savant* ayant pour but d'utiliser les connaissances acquises à l'école pour mobiliser les élèves au *savoir scolaire*. Les conférences sont tenues en Français. Les disciplines de *Savoir savant* sont les suivantes: pratique de la langue française, introduction ou initiation aux études de FLE, phonétique (corrective) et phonologie, grammaire descriptive, littérature française et francophone, histoire, lexicologie et histoire de la langue, syntaxe et stylistique et bien sûr, didactique du FLE. Les cours de compétences linguistiques sont inclus dans le programme. Chaque discipline doit se terminer par un examen oral et/ou écrit. Les études contrastives sont nécessaires et la typologie de nos deux langues joue un rôle important dans le programme. L'examen d'état comprend trois parties :

- Mémoire ou étude (mentionné auparavant);
- partie écrite: compréhension et reproduction de texte; thème et version;
- partie orale: soutenance du mémoire; analyse de texte; littérature et civilisation.

Le certificat de fin d'études est valable uniquement avec le diplôme délivré à la fin des études précédentes et représente une pleine qualification pour le FLE.

Pour compléter ces informations portant sur les trois types d'études offertes par notre département, nous ajouterons que nous avons organisé deux séminaires, l'un à Prague avec 42 collègues de St Etienne, Académie de Lyon, l'autre à St Etienne et à Roanne avec 42 *reconvertis*. Ces deux séminaires étaient orientés vers la politique européenne à l'école, non seulement en ce qui concerne la question des langues, mais surtout pour la formation de la citoyenneté européenne, la dimension européenne à l'école. De ces 42 futurs professeurs de Français, 30 sont restés en contact avec leurs collègues de St Etienne et les échanges scolaires se déroulent très positivement -ce qui est fort utile pour la motivation. Ces deux séminaires nous ont montré et en même temps *jalonné la route* de la motivation, de la justification de l'apprentissage du Français pour une future Europe multilingue. Ces deux séminaires ont positivement influencé nos choix de sujets pour les stages et séminaires de formation permanente ou de recyclage de professeurs de Français.

En coopération avec le Ministère -après avoir gagné le concours, une de nos anciennes étudiantes y est maintenant responsable du FLE-, avec l'AFP et le CCLE, notre département participe à l'organisation de stages d'été pour les enseignants de la connaissance de la langue française à différents niveaux. L'objectif de ces stages est double : perfectionner la langue et connaître des méthodes et une pédagogie récentes. Nous participons aussi à des stages organisés pour nos anciens élèves (deux stages

organisés au CCLE); nous sommes en train de faire de vrais plans pour la formation permanente et le recyclage des professeurs de Français, ce qui est important pour la promotion et les stages à l'étranger.

Ils faut souligner que les nouveaux professeurs sont très intéressés et très actifs. La devise de notre département a toujours été: *pour être un bon professeur de Français, soit, les connaissances en Français sont nécessaires; mais cela ne suffit pas. Il faut aussi et surtout être passionné par le Français : être francophile et francophone en même temps.*

Notre département organise aussi des *week-ends* pour le Français, pour les professeurs et les instituteurs, surtout en automne, avec des séminaires orientés vers les nouveautés en matière de littérature pédagogique, de registres de langue, de l'utilisation du théâtre dans l'enseignement. Cette année, nous nous sommes penchés sur les récits de la vie quotidienne de Pierre Camis, écrivain et journaliste du siècle dernier, presque abandonné, mis en scène par nos lectrices puis joués par nos étudiants.

Laissons de côté les études de FLE en cinq ans - *magisterske* - et en trois ans - *bakalarske* - pour mentionner les résultats de notre collaboration avec l'OFAJ/DFJW - Office Franco-Allemand pour la Jeunesse / Deutsch-Französisches Jugendswerk-, car ces résultats se reflètent eux-mêmes dans la conception du recyclage, de la formation permanente et dans les futurs plans.

L'année 1995, année du cinquantième anniversaire de la fin de la deuxième guerre mondiale, est en même temps un tournant dans la politique linguistique européenne. L'idée d'introduire l'enseignement d'une première langue étrangère dès l'école primaire fonctionne en pratique dans plusieurs pays européens, en France par exemple dès cette rentrée. Pour l'Allemagne, ceci est valable surtout pour les régions frontalières (Alsace) -voir l'activité intitulée *Apprendre la langue de son voisin*.

Pourquoi cette politique est-elle largement conçue? Pour nous, cela signifie un signal, le feu vert pour l'apprentissage, car l'apprentissage des langues étrangères devient un moyen de reconnaissance de la dimension européenne, de sa propre identité, un moyen de rapprochement européen. Ceci est valable, indifféremment, pour nos deux pays. Et il faut en profiter.

Nous avons assisté, avec nos étudiants internes, et même externes -*les reconvertis*- aux séminaires trinationaux en Allemagne et en France. Les participants de notre département ont proposé quelques sujets portant sur l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Cet apprentissage précoce exige lui aussi un type spécifique de recyclage ou de formation. Pour les enseignants, il s'agit ici de connaître les règles de sensibilisation aux langues (par exemple, mode d'emploi de certains jeux, dessins animés, etc.). L'initiation à la langue étrangère est en effet très importante. Le terme *précoce* signifie pour nous la nécessité de rédiger nos programmes d'études et de recyclage, car de premiers pas en Français mal menés pourraient aussi bien être les derniers. La langue n'existe pas sans culture, elle n'existe pas comme sujet en soi. Dans chaque langue européenne, l'identité culturelle est vivante. On ne peut proclamer l'identité

européenne sans accentuer l'aspect de l'identité culturelle. Les langues, surtout le Français, peuvent servir de prototype.

Le devoir de notre département pour l'avenir proche en ce qui concerne les cours et les séminaires de formation permanente est le suivant : assurer une bonne maîtrise de la langue française, son perfectionnement; c'est une condition sine qua non. La formation, ou recyclage, vers l'identité européenne ou l'identité régionale est à vrai dire primordiale. Les programmes doivent être orientés vers le patrimoine, il faut amener les enseignants à une meilleure compréhension de leur propre identité régionale pour qu'ils puissent bien la présenter à leurs élèves.

Essayons de formuler une définition du futur enseignant, de l'enseignant de la future Europe. Essayons d'estimer la formation et la post-formation, c'est-à-dire le recyclage/formation permanente du point de vue des connaissances européennes spécifiques, des connaissances générales et de la pratique de la langue. L'objectif est clair: il est absolument nécessaire d'incorporer dans les programmes d'études l'éducation et la méthodologie de l'identité régionale, c'est-à-dire européenne. Avec la transformation de l'école, du système scolaire, dans tous les sens, les professeurs de langues doivent être des représentants compétents de ces idées européennes.

FREMDSPRACHENLEHRERAUS - UND - FORTBILDUNG IN SCHWEDEN

Ich habe die Absicht, Ihnen einen kurzen Überblick über die Fremdsprachenlehrerausbildung in Schweden zu geben und werde zum Schluß auch versuchen, einiges über die Lehrerfortbildung zu sagen.

Ich kann behaupten, daß ich nach 20 Jahren als Lehrer, weiteren 14 Jahren als Schulleiter an Gymnasien bis zu meiner Emeritierung und dann noch einigen Jahren als kommunaler Schulpolitiker über einige Erfahrung auf diesem Gebiet verfüge. All diese Jahre haben mich durch eine Reihe von Schulreformen geführt.

Die Zeit läßt nicht zu, dieses Perlenband von Reformen zur Bewunderung aller auf den Tisch zu legen. Es ist auch gar nicht so sicher, daß es so prächtig ist, wie seine Urheber es gerne darstellen.

Mit allen Schulreformen folgten natürlich auch die Reformen der Lehrerausbildung. Ich kann ein Lied davon singen, wie unsere leitenden Politiker es verstanden haben, uns immer wieder aus dem „Dornröschenschlaf“, von dem die Presse so gerne erzählt, zu wecken, indem man uns immer neue Curricula, Lehrpläne, Stundenpläne und Ausbildungspläne zum Studieren übergab.

Vielmehr will ich berichten, wie das heutige schwedische Schulsystem aussieht. Es ist m.E. notwendig, etwas über das jeweilige Schulsystem eines Landes zu wissen, um das dazugehörige Lehrerausbildungssystem verstehen zu können.

Voraus geschickt muß werden, daß heute, im Gegensatz zu den Bräuchen früherer Zeiten, die sogenannten Steuerungsdokumente, d.h. Lehrpläne und dergleichen, dünne Hefte sind im Vergleich zu den dicken Wälzern, die ich noch am Anfang meiner Lehrertätigkeit habe studieren müssen.

Das Kennzeichnende des schwedischen Schulsystems der achtziger und neunziger Jahre ist nämlich die Abkehr von dem Prinzip der Gleichheit und Gleichartigkeit über das ganze Land. Heute spricht man von der Gleichwertigkeit. Alle Schulausbildung, die einem der ziemlich summarischen Lehrpläne folgt, hat den gleichen Wert. Die Dünne der Lehrpläne soll aber nicht darauf deuten, daß jeder Lehrer machen kann, was er will. Weit gefehlt. Die Dünne ist vielmehr ein Ausdruck eines neuen Leitgedankens. Das Schlüsselwort heißt heute „Dezentralisierung“. Der Staat stellt allgemeine Ziele auf, die dann von den kommunalen Schulausschüssen und den lokalen Lehrerkollegien und Fachgruppen an den einzelnen Schulen in kommunale bzw. lokale Handlungsprogramme umgesetzt werden sollen. Jeder Lehrer soll somit seinen Einfluß auf die lokale Verwirklichung des Lehrplanes ausüben können.

Parallel mit dieser Dezentralisierung der praktischen Handhabung eines Lehrplans geht die finanzielle Dezentralisierung. Während früher von Staats wegen genauestens geregelt wurde, wieviel Lehrerstunden jeder einzelnen Schule, ja sogar jedem

einzelnen Fach an dieser Schule zur Verfügung stand bis hin zu halben und viertel Unterrichtsstunden, bekommt nun jede Kommune eine Summe staatlicher Mittel berechnet nach der Zahl der mutmaßlichen Schüler. Diese Mittel sind nicht länger mit irgendwelchen Detailvorschriften gekoppelt, sondern nur noch mit der Auflage, das Schulwesen der Kommune im Sinne des Lehrplanes zu gestalten.

Jeder Lehrer wird ob dieser Aussichten wohl nur sagen „Oh, wie schön!“. Nur, die Medaille hat auch eine Kehrseite. Während früher jedem Fach von oben her eine gewisse Stundenzahl innerhalb einer Schule zugewiesen wurde, obliegt die Verteilung der staatlichen Mittel und kommunalen Zuschüsse innerhalb einer Schule einem Ausschuß, bestehend aus Schulleitern, Lehrern und Schülern, und es gilt im Rahmen gewisser Grenzvorschriften, für das eigene Fach zu argumentieren. Eine Stunde mehr Deutsch kann bedeuten eine Stunde weniger Englisch oder Geschichte, um nur ein Beispiel zu geben. All diese Detailentscheidungen sind nach dem Subsidiaritätsprinzip (dem Prinzip der Nähe) soweit wie möglich nach unten in der Hierarchie verschoben, damit sie so nahe denen, die von den Entscheidungen betroffen sind, beschlossen werden.

Auch das klingt noch sehr schön, nur ist es auf diese Weise dann auch leichter, bei staatsfinanziellen Schwierigkeiten, und unter solchen leiden wir zur Zeit, die Höhe der staatlichen Mittel zu senken. Diejenigen, die in Regierung und Parlament über die Verminderung der staatlichen Mittel beschließen, brauchen sich nicht den Kopf darüber zu zerbrechen, welche Konsequenzen diese Senkung der staatlichen Zuschüsse in den einzelnen Schulen haben. Wo dann und was dann gespart werden muß, darüber dürfen die lokalen Gruppen beschließen.

Wenden wir uns nun dem schwedischen Schulsystem zu.

Praktisch gesehen haben wir ein allgemeines 12-jähriges Schulsystem, in dem fast alle Jugendlichen im Alter von 7-19 erfaßt werden. Es bestehen Bestrebungen, dieses System um ein Jahr zu verlängern, allerdings nicht am Ende, sondern am Anfang, indem man die Jugendlichen schon ein Jahr früher anfangen läßt. Bisher ist dieser frühzeitigere Anfang jedoch nicht obligatorisch, doch gibt es eine Reihe von Versuchsschulen, in denen aus sechs- und siebenjährigen gemeinsame Klassen gebildet werden, in deren Rahmen die sechsjährigen im Laufe eines Jahres mehr und mehr in den Schulunterricht hineinwachsen können, einige sehr schnell, andere langsamer. Auch ermöglichen diese Versuche, den siebenjährigen, die dann noch nicht schulreif sind, zu erlauben, noch länger zu warten. Die laufenden Versuche - ich verfolge selbst einen solchen in einer kleinen Gemeinde, in der ich jetzt wohne - zeigen sehr positive Resultate, so daß es mich nicht verwundern würde, wenn wir noch vor 2000 die „Vorschule“ ganz in die obligatorische Grundschule integriert haben. Aber wie gesagt, das sind noch Versuche.

Grundsätzlich sieht es so aus* :

- 1 Jahr freiwillige „Vorschule“ für die 6-jährigen,
- 9 Jahre obligatorische Grundschule,
- 3 Jahre freiwilliges Gymnasium.

* Siehe Erläuterungen/Anhang 1

Da unser heutiges Wirtschaftsleben hochausgebildete Arbeitskräfte benötigt, besuchen fast alle 16-19-jährigen das Gymnasium. Dazu trägt bei, daß es in Schweden kaum freistehende Berufsschulen gibt und auch das kontinentale Lehrlingswesen kaum bekannt ist. Alle berufsvorbereitende Ausbildung findet am Gymnasium statt. Dort werden also nicht nur künftige Universitätsstudierende in theoretischen Fächern unterrichtet, sondern auch künftige Dreher, Schlosser, Feinmechaniker, Automechaniker, Friseur, Köche, Bauarbeiter, Elektriker, um einige zu nennen, ausgebildet. Jedes Gymnasium verfügt über die dafür notwendigen Werkstätten.

An der Grundschule sind alle Fächer entweder obligatorisch oder Wahlpflichtfächer, d.h. man muß z.B., was die 2. Fremdsprache anbelangt, die jetzt obligatorisch werden soll, zwischen mehreren Sprachen wählen - Deutsch, Französisch, Spanisch z.B.

Jeder Schüler, der in allen Fächern nach 9 Jahren ein „Genügend“ erreicht hat, kann sich für ein sogenanntes „Nationales Programm“ am Gymnasium anmelden. Dabei ist zu sagen, daß ca. 85% eines Jahrgangs die gymnasiale Ausbildung, die sie in erster Linie gewählt haben, bekommen.

Schüler, die nicht in allen Fächern ein Genügend bekommen haben, können an einem sog. individuellen Programm am Gymnasium teilnehmen, innerhalb dessen man bestrebt ist, die Wissensmängel der betreffenden Schüler zu verbessern - es gibt ja bekanntlich sogenannte Spätzügler. Dagegen kommt es nur äußerst selten vor, daß ein Schüler eine Klasse der Grundschule wiederholt, also sitzen bleibt. Meist liegen dann gesundheitliche Gründe vor.

Am Gymnasium bekommen alle Schüler Unterricht:

- a. in Kernfächern (obligatorisch für alle): Schwedisch, Englisch, Gesellschaftskunde, Mathematik, Religionskunde, Naturkunde, einem ästhetischen Fach, sowie Sport einschl. Gesundheitskunde;
- b. in programmcharakteristischen Fächern (obligatorisch je nach Programmwahl);
- c. in Fächern individueller Wahl nach freier Wahl unter solchen Fächern, die unter a bzw. b nicht gewählt wurden.

Da nunmehr jede Universität/Hochschule ihre eigenen Aufnahmebedingungen aufstellt, unterschiedlich nach Fächern, die studiert werden sollen, kann man nicht länger von einer allgemeinen Hochschulreife sprechen. Abiturprüfungen hat es in Schweden seit 1969 nicht gegeben.

Soviel in Kürze über das Schulsystem.

Welche Lehrerbildung erfordert ein solches System?

Innerhalb der Grundschule war man schon länger bestrebt, die Zahl der Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, gering zu halten, damit die Schüler nicht durch einen ständigen Lehrerwechsel gestört werden. Andererseits ist aber auch die Kenntnismenge so groß geworden, daß man nicht länger alle Fächer von einem und demselben Lehrer unterrichten lassen kann. Dies gilt zumindestens vom 4. Schuljahr

ab. Zum dritten hat es sich als unterrichtsbefördernd erwiesen, wenn Lehrer solange wie möglich einer Klasse folgen.

Bei der Lehrerausbildung für die Grundschule unterscheidet man zwischen zwei Ausbildungstypen:

- 1. für Lehrer für die Klassen 1 - 7,
- 2. für Lehrer für die Klassen 4 - 9.

Beide Ausbildungsgänge ermöglichen in gewissem Sinne, daß ein Lehrer einer Klasse über eine Reihe von Jahren folgt und sie auch in einer Reihe von Fächern unterrichten kann (mit Ausnahme, daß die Lehrer 4-9 viel stärker auf wenige Fächer ausgerichtet sind als die für die Klassen 1-7, allerdings dann auch in ihren Fächern eine viel längere Ausbildung bekommen haben.

Im einzelnen sind die Ausbildungspläne der verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen in einigen Dingen unterschiedlich, darum folge ich in meiner Darstellung den Plänen der Lehrerbildungsinstitution in Uppsala.

Im Rahmen ihrer Ausbildung werden die Lehrerbildungskandidaten auch über informationstechnologische Möglichkeiten wie Computer als pädagogische Hilfsmittel zur Unterstützung und Effektivisierung des Unterrichts praktisch belehrt.

Wie Sie aus den folgenden Übersichten sehen können, werden Fachstudium und methodisch-didaktische Ausbildung miteinander verwoben.

GRUNDSCHULLEHRER FÜR DIE KLASSEN 1 - 7

- Interesseneinrichtung: A. Schwedisch + gesellschaftskundl. Fächer
 B. Mathematik + naturwissenschaftl. Fächer

HERBSTSEMESTER	FRÜHJAHRSEMESTER
Kinder- und Jugendlichenpsychologie	A. Schwedisch B. Mathematik, Naturkunde
– A. Kunsterziehung, Musik u. Sport. Mathematik, Gesellschaftskunde B. Kunsterziehung, Musik u. Sport. Schwedisch	Fachmethodik, Didaktik, Pädagogik I
A. Gesellschaftskundl. Fächer B. Naturwissenschaftl. Fächer	Wahlpflichtfach: Englisch (u.a. 5 Wochen im Zielsprachenland) Kunsterziehung Musik Sport
Fachmethodik, Didaktik II Unterrichtspraxis	Freiwillige Aufbaukurse

•Sie sehen, daß die Lehrerkandidaten einen Grundkurs in Schwedisch erhalten (falls sie die mathematisch-naturwissenschaftliche Zielrichtung gewählt haben) bzw. in Mathematik für die andere Zielrichtung. Dadurch werden sie befähigt in den untersten Klassen alle Stunden zu übernehmen. Wenn sie dann auch noch Englisch als Wahlpflichtfach wählen, können sie auch den Unterricht in diesem Fach in den untersten Klassen übernehmen. Ab Klasse 4 sollen die Schüler in Zukunft, wenn alle Lehrer nach dem neuen System ausgebildet sind, von den Fremdsprachenlehrern in Englisch unterrichtet werden.

Lehrer für die Klassen 4-9

Im Rahmen dieser Ausbildung gibt es fünf Spezialisierungen:

- 1. Sprachen,
- 2. Schwedisch + gesellschaftskundliche Fächer,
- 3. Nur gesellschaftskundliche Fächer,
- 4. Naturwissenschaftliche Fächer,
- 5. Ein praktisch-ästhetisches Fach + ein anderes Fach.

Bei der Beschreibung werde ich mich an die Ausbildung von Sprachenlehrern halten.

GRUNDSCHULLEHRER FÜR DIE KLASSEN 4 - 9

ZIELRICHTUNG: SCHWEDISCH oder ENGLISCH + EINE ANDERE FREMDSPRACHE (Französisch, Spanisch, Deutsch, Schwedisch als Zweitsprache, Englisch falls man mit Schwedisch begonnen hat)

Jahr	Herbstsemester	Frühjahrssemester
1	Kinder- und Jugendlichen-psychologie	Schwedisch bzw. Englisch I
2	Schwedisch bzw. Englisch II	Zweite Sprache I (s.o.)
3	Zweite Sprache II (s.o.)	Fachmethodik, Didaktik, Pädagogik I
4	Schwedisch bzw. Englisch III	Zweite Sprache III (s.o.)
5	Fachmethodik, Didaktik II Unterrichtspraxis	Freiwillige Aufbaukurse

Sie sehen, daß man entweder mit Schwedisch (als Muttersprache) oder Englisch beginnt, und dann eine zweite Sprache hinzunimmt. Man kann hier wählen zwischen

Englisch (falls man nicht Schwedisch begonnen hat), Französisch, Spanisch, Deutsch sowie Schwedisch als Zweitsprache für Neueingewanderte.

Früher waren drei Sprachen vorgesehen mit einer Ausbildung von je zwei Semestern. Doch sah man ein, daß eine so kurze Ausbildung nicht ausreicht und ging über zu zwei Sprachen je drei Semester. Damit verläßt man jedoch die Grundschulzielsetzung, so viel Fächer wie möglich in einer Klasse zu unterrichten.

Lehrer für das Gymnasium

Für die letzten drei Jahre des Schulsystems müssen in jedem Fach weitaus höhere Forderungen an die Lehrerausbildung gestellt werden: die Schüler haben Programme gewählt, die im allgemeinen ihren besonderen Interessen entsprechen und dementsprechend stellen sie natürlich auch sehr viel höhere Ansprüche an die Fachkenntnisse der Lehrer. Eine höhere Berufskompetenz erfordert natürlich eine längere Studienzeit und der Fortbildung wegen auch eine Konzentration auf weniger Fächer. Daher kann man überwiegend bei Gymnasiallehrern eine Kompetenz in zwei Fächern finden. Das muß dann dazu führen, daß das in der Grundschule vorherrschende Prinzip, so wenig Lehrer wie möglich in einer Klasse unterrichten zu lassen, für das Gymnasium aufgegeben werden muß. Dort finden wir es nur bei Berufslehrern, die natürlich alle für die Berufsausbildung vorgesehenen Unterrichtsstunden übernehmen, meist nur ein Berufslehrer pro Klasse. In den theoretischen Fächern dagegen gilt, daß ein Lehrer ein Hauptfach und ein Nebenfach unterrichtet. Für alle Gymnasiallehrer* mit Ausnahme der Berufslehrer beträgt die Ausbildungszeit 4,5 - 5 Jahre einschließlich des Jahres an der Lehrerhochschule, wo die pädagogische Ausbildung stattfindet. Die Fachausbildung umfaßt wie schon gesagt zwei Fächer mit nur ganz geringen Ausnahmen für die Naturkunde. Man studiert immer nur ein Fach zur Zeit und geht erst dann zum nächsten Fach über, wenn man die Prüfungen im ersten Fach bestanden hat. Für Hauptfach rechnet man mit einer Normalstudienzeit von 2 Jahren und für das Nebenfach mit 1,5 Jahren. Studiert man Schwedisch und/oder Fremdsprachen** werden für jedes Fach 2 Jahre beansprucht. Für Lehrer in diesen Fächern beträgt dann die Gesamtstudienzeit 5 Jahre.

Es würde zuweit führen, wollte ich Ihnen die Kursforderungen für jede Sprache darlegen. Daher beschränke ich mich auf das Fach Deutsch (in den anderen Sprachen werden ähnliche Forderungen gestellt).

Auch muß ich vorausschicken, daß es sehr schwierig ist, allgemein gültige Feststellungen zu treffen, da laufend an der Ausbildung etwas geändert wird. Jeder Informant warnt davor, allzuweit gehende Schlüsse zu ziehen, und empfiehlt, damit zu rechnen, daß in ein paar Jahren alles wieder anders ist. Das hängt damit zusammen, daß einerseits ein neues Gymnasium eingeführt wird, und man hier und da Schönheitsfehler feststellt, und zum anderen, daß jede Universität im Rahmen von gewissen Vorschriften frei arbeiten kann.

Hier also eine Zusammenfassung der Forderungen für das Fach Deutsch. Die ersten drei Fachsemester entsprechen im Großen und Ganzen auch den Anforderungen an die Fremdsprachenlehrer für Grundschulen, die Deutsch studieren.

* Siehe Anhang 2

** Siehe Anhang 3

FREMDSPRACHENLEHRERAUSBILDUNG an Hand des Faches Deutsch als Beispiel

Erstes Fachsemester

- Wichtigere linguistische u. phonetische Grundbegriffe;
- Deutsche Morphologie, grundlegende Syntax;
- Kontrastive Phonetik mit Schwierigkeiten für Schweden;
- Texte des 20. Jahrhunderts (Belletristik, Sachprosa);
- Übersichtskurs über deutsche Geschichte, Geographie, Kultur und Gesellschaftsverhältnisse;
- Übersetzungsübungen;
- Mündliche Aussprache-, Hör- und Gesprächsübungen;
- Feldstudien des Deutschunterrichts.

Zweites Fachsemester

- Vertiefte Studien der deutschen Syntax und Wortbildung;
- Sprachliche Analyseübungen;
- Deutsche Sprachgeschichte und moderne Sprachentwicklung;
- Lektüre älterer Literatur, Entwicklung der deutschsprachigen Literatur;
- Lektüre deutschsprachiger Kinder-, Jugendlichen- und Unterhaltungsliteratur;
- Deutschsprachige Verslehre;
- Studienreise in ein deutschsprachiges Land;
- Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre;
- Übersetzungsübungen und Aufsätze;
- Diskussionsübungen, mündliches Kurzreferat;
- Einblick in den Deutschunterricht an Schulen, u.a. deutschsprachigen Schulen.

Drittes Fachsemester

- Konversative Grammatik, Phonologie, Phonetik, Lexikologie und Lexikographie. Die wichtigsten Gründe der Semantik und Pragmatik;
- Systematischer Durchgang der deutschen Grammatik im Sprachunterricht;
- Deutsche Sprachwissenschaft und praktische Anwendung im Unterricht;
- Literaturwissenschaftliche Analysemethoden und deren Anwendung auf deutschsprachige Literatur;
- Erweiterter Textkurs;
- Mündliche Referate sowie kurze schriftliche Arbeiten im Zusammenhang mit der deutschen Sprachwissenschaft und grammatischen Theorie sowie der Literaturwissenschaft und der deutschsprachigen Literatur;
- Übung in schriftlicher Übersetzung;
- Übung von Alltagsgesprächen mit Rücksicht auf den Bedarf im Unterrichtsgespräch;
- Studien an einer deutschsprachigen Universität während des Sommersemesters. Dabei aktive Teilnahme an zwei Seminaren der Germanistik und einem in einem wahlfreien Fach;
- Gründliches Studium des Gesellschaftssystems im Aufenthaltsland.

Viertes Fachsemester

- Vertieftes Studium von sprachwissenschaftlichen Theorien und Analysemethoden mit Anwendung in der deutschen Sprache in Wort und Schrift;

- Systematisches Studium der grundlegenden literaturwissenschaftlichen Theorien und Analysemethoden mit Anwendung in deutschsprachigen Texten;
- Diskussion über und Bearbeitung von fachdidaktischen Problemen mit besonderer Betonung des Deutschunterrichts an Gymnasien;
- Übersetzung und freie Produktion;
- Selbstständige Untersuchung relevant für den Gymnasialunterricht, wodurch gezeigt werden soll, daß der/die Student(in) in der Lage ist, ein sprachwissenschaftliches oder literaturwissenschaftliches Problem methodisch behandeln zu können.

Nachdem ich einige Einblicke in die Lehrerausbildung gegeben habe, möchte ich noch einiges zur Lehrerfortbildung ausführen.

Ich erwähnte schon vorher, daß wir uns in einer Reformperiode befinden, was die Ausbildung der Lehrer anbetrifft, und jede Universität ihre eigenen Lehrpläne aufstellt, so ist dies hinsichtlich der Lehrerfortbildung noch viel unübersichtlicher.

Seit ein paar Jahren gibt es eine obligatorische Fortbildung während der Sommerferien von drei Wochen innerhalb einer Dreijahresperiode.

Alle Lehrerfortbildung ist jedoch eine rein kommunale Angelegenheit, da ja auch die Lehrer Angestellte einer Kommune sind und nicht des Staates, wie noch vor 10 Jahren. Daher kann ich Ihnen auch nur das Bild aus meiner eigenen Kommune geben, was den Hauptteil der Fortbildung betrifft.

Man bietet eine Reihe von allgemeinbildenden Themen an, die den Gesichtskreis der Lehrer erweitern sollen, daneben aber auch viele fachdidaktische Kurse.

Sehr viel Fortbildung geschieht in enger Zusammenarbeit mit einer Universität (in unserem Falle der in Linköping) oder auch einer Hochschule, an der Grundschullehrer ausgebildet werden (in unserem Fall die in unserer Kommune).

Fremdsprachenlehrer sind hauptsächlich an einer fachspezifischen Fortbildung interessiert, am meisten werden Auslandskurse gewünscht. Man versucht, Universitätslehrer zu engagieren, muß aber auf Lehrer in der eigenen Kommune zurückgreifen. Nicht alle Kommunen haben die finanziellen Möglichkeiten, ihren Fremdsprachenlehrern Auslandskurse zu ermöglichen. Unsere Kommune ist in der Hinsicht besser dran, sodaß die einzelnen Schulen, vor allem die Gymnasien, Auslandskurse für ihre Fremdsprachenlehrer organisieren, die dann teilweise und auch öfters völlig mit kommunalen Mitteln finanziert werden.

Außerdem stellt der Staat den Fortbildungsabteilungen, die es an jeder Universität gibt, Mittel zur Verfügung, um während der Sommerferien Internatkurse abhalten zu können. Für Fremdsprachenlehrer ist hier die Fortbildungsabteilung an der Universität Uppsala in erster Linie verantwortlich.

Diese Sommerkurse sind nicht gratis. Die Teilnahme an ihnen muß von den betroffenen Kommunen im Rahmen des eigenen Fortbildungsbudgets bezahlt werden. Da für die vorher erwähnten örtlich stattfindenden Fortbildungskurse schon viel Geld benötigt wird, können natürlich nicht alle Fremdsprachenlehrer an Sommerkursen teilnehmen. Das würde auch den Rahmen dieser Kurse sprengen. In diesem Jahr

standen insgesamt ca. 1400 Plätze zur Verfügung bei einer Gesamtzahl von ca. 20000 Fremdsprachenlehrern im Lande. Also ein Tropfen auf einen heißen Stein.

Seitens der Kulturinstitute der jeweiligen Zielsprachenländer gibt es Freiplätze an Kursen im jeweiligen Land. Man bemerkt vor allem den Einsatz des Goethe-Instituts, aber auch seitens der französischen Regierung wird viel getan.

Der Verband vergibt jedes Jahr 15 Stipendien je 5000 Kronen (ca. 1000 DM) an Mitglieder des Verbandes. Außerdem gibt es einen Fond für Reisezuschüsse, aus dem Reisen zu Kongressen teilfinanziert werden, wenn der Verband ein Interesse an der Teilnahme an diesem oder jenen Kongreß hat oder Erfahrungen unseres Verbandes international verbreitet werden sollen. Diese beiden Einrichtungen sind natürlich auch nur ein kleiner Tropfen angesichts von 5000 Verbandsmitgliedern. Doch auch unsere Mittel sind eben beschränkt.

Ein weitaus größeren Einsatz leistet der Verband durch seine beiden Verbandszeitschriften:

LMS-Lingua: größtenteils auf schwedisch, da wir ein multilingualer Verband sind. Inhaltlich vor allem methodisch-didaktische Fragen, aber auch Lexik und Landeskunde.

Moderna Språk: mit äußerst wenigen Ausnahmen nur in Zielsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch) mit Artikeln (in einer für Lehrer verständlichen Sprache und Terminologie) auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft mit einer Reihe von Mitarbeitern aus den Zielsprachenländern. Der Rezensionsteil soll den Lesern einen Überblick über die aktuelle Forschung vermitteln.

Weiter finden jährliche Konferenzen statt, die sogenannten Fremdsprachentage, die sehr gut besucht werden (zwischen 15-20 % der Mitglieder nehmen teil).

Zu diesen Fremdsprachentagen laden wir auch ausländische Gäste ein. Wir haben ein Austauschprogramm mit Ihrem Verband und seit vorigem Jahr auch mit den baltischen Ländern.

Ich wäre damit am Ende meiner Ausführungen und möchte zusammenfassen:

1. Wir befinden uns in Schweden wieder einmal in einer Umbruchssituation.
2. Wir suchen eifrig nach dem richtigen Konzept für Schulreform, die den Erfordernissen des 21. Jahrhunderts entsprechen.
3. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, glauben wir, daß wir ein gültiges Modell gefunden haben: Wir streben nach einem früheren Einsatz der ersten Fremdsprache. Der Beginn der nunmehr obligatorischen zweiten Fremdsprache (mit nur sehr wenigen Ausnahmen) soll auch früher stattfinden als bisher. Es soll jedem die Möglichkeit gegeben werden, auch eine dritte und vierte Fremdsprache zu erlernen.
4. Um diese Reformen durchführen zu können, müssen wir die Lehrerausbildung reformieren und den neuen Erfordernissen anpassen. In der Grundschule müssen die Lehrer in der Lage sein, ihren Klassen länger als bisher drei Jahre zu folgen

und mehr als zwei Fächer zu unterrichten, am Gymnasium müssen die Kenntnisse der Lehrer so gut fundiert sein, daß sie nur für zwei Fächer ausgebildet werden können.

5. Die Lehrerfortbildung hat ihre Ideallösung noch nicht gefunden, doch glaube ich, daß in der Zusammenarbeit zwischen staatlichen und kommunalen Behörden und den fachspezifischen Verbänden der Lehrer ein gutes Modell entstehen kann. Es hat sich jedenfalls hinsichtlich der Fremdsprachenlehrer gezeigt, daß ohne die Fortbildungsprogramme des Fremdsprachenlehrerverbandes eine deckende Fortbildung kaum möglich ist.

ANHANG 1

Das schwedische Schulsystem

1 Jahr Vorschule für alle Sechsjährigen (freiwillig - soll aber als obligatorisches Jahr in das Schulsystem eingegliedert werden)

9 Jahre Grundschule - obligatorisch

Erste Fremdsprache: Englisch (wird in der 1. - 3. Klasse eingesetzt)

Zweite Fremdsprache alternativ ab 5. oder 6. Klasse: Deutsch, Französisch oder Spanisch

3 Jahre Gymnasium - freiwillig, wird aber von ca. 95 % eines Jahrgangs besucht

16 Nationale Programme:

2 direkt studienvorbereitende: naturwissenschaftlich und gesellschaftskundlich

14 berufsvorbereitende: z.B. Dreher, Schlosser, Friseur, Koch u.s.w.

Kernfächer (obligatorisch für alle)

Programmcharakteristische Fächer

Individuelle Wahlfächer

ANHANG 2

Lehrerausbildung

C. Gymnasiallehrer 4,5 - 5 Jahre

Hauptfach + Nebenfach

(im Hauptfach 2 Jahre

im Nebenfach 1,5 Jahre

Fremdsprachen immer 2 Jahre pro Sprache)

nur ein Fach zur Zeit

ANHANG 3

GYMNASIALLEHRER FÜR FREMDSPRACHEN

Jahr	Herbstsemester	Frühjahrssemester
1	Erste Fremdsprache	Erste Fremdsprache
2	Erste Fremdsprache (Auslandsaufenthalt)	Erste Fremdsprache
3	Zweite Fremdsprache	Zweite Fremdsprache
4	Zweite Fremdsprache (Auslandsaufenthalt)	Zweite Fremdsprache
5	Praktisch-Pädagogische Ausbildung	Praktisch-Pädagogische Ausbildung

PRE-SERVICE TEACHER TRAINING: SUGGESTIONS FOR M.A. DEGREE SEMINARS AND THESES

This paper presents some ideas on the organization and possible content of Master's of Art degree courses on Methodology of Foreign Language Teaching or Second Language Acquisition, offered by many universities to Teacher Training College (TTC) graduates and to university students as well.

The 1990s have been witnessing major changes in the system of foreign language teacher training throughout Poland. Before 1990, qualified language teachers came mostly from universities. At present, there are also TTCs which train both pre-service and in-service teachers who obtain qualifications for primary as well as secondary school teaching. If TTCs graduates want to continue their education towards the MA degree, they take a "licenciate" examination. Having passed the examination, they may enter university MA degree courses.

On the other hand, to meet the demands of the market, many universities have been changing their system of foreign language studies from the five-year study period leading to graduation with the Master's of Art degree to a three-year study period after which the students get the professional qualifications and - like TTC students - are allowed to take a "licenciate" examination. Licenciate holders are entitled to continue their studies at universities where they attend MA degree seminars and eventually, after having completed and defended their theses, receive the MA degree.

Many MA students show a genuine interest in language teaching and learning and for this reason choose a methodology seminar. The academic teacher in charge of the seminar faces a challenging task. First, s/he would like to make the seminar informative, interesting and useful for students. Second, s/he would like to involve students in classroom-based research to find out what happens in the language classroom, in the areas of students' interest. Third, s/he would like the students to combine theory and classroom data to write theses that would contribute to a fuller understanding of language learning and teaching processes.

Interesting possibilities appear when students are encouraged to work on various aspects of a selected language teaching/learning area, e.g. reading. Reading is recognized as an important language skill and, as such, occupies a prominent place in teaching materials and in teacher training courses. In fact, our culture is based on the written word and therefore the ability to read is indispensable.

Second language reading research - stimulated by the research on reading in the first language - goes back to the 1970s (Goodman 1970, Clarke & Silberstein 1977) when two important aspects of the reading process were identified. On the one hand, the reader has to decode a written message, and to do this, he has to develop a sophisticated knowledge of the language. This "bottom-up" processing leads the reader to construct the meanings from the text. On the other hand, the meanings are inferred and comprehended because the reader brings his background knowledge into

the reading process and - through "top-down" processing - arrives at the meaning included in the text. According to Clarke and Silberstein, "skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world" (1977:137).

Apart from the psycholinguistic interpretation of the reading process, researchers have also been attracted by reading strategies of successful and unsuccessful learners (Hosenfeld 1977), reading performance (Cavalcanti 1987), intended and incidental learning through reading (Chodkiewicz 1985). In the collection of essays entitled *Reading in a foreign language* (1984), individual contributors discuss the reader, the text and the interaction of the reader and the text. The General Editor of the series concludes that reading should be regarded as a process of cooperation and negotiation, in which readers engage their knowledge and emotions to negotiate not only with the text writer but also with their own experience and knowledge (Candlin 1984:x).

Most of the research took place in the 1980s and since 1988 no influential reading comprehension materials have been published (Walter 1996). There seems to be a strong need for further research on reading in a foreign language, especially in the Polish educational context. MA courses provide an excellent opportunity to investigate this challenging linguistic and cognitive skill.

Students doing research in an MA seminar focusing on reading might:

- compare the reading performance of the beginning and intermediate learners of English, for example 1st/2nd year of grammar school and 4th year of grammar school/first year of English Philology. Instead of English Philology, students taking English courses in the Foreign Languages Centre (Studium Języków Obcych) might be considered;
- compare the reading performance of the intermediate and advanced readers of English, for example 1st year of English Philology and 3rd/4th year of English Philology. A similar study might be conducted with first year students and fourth year students attending English Language courses offered by the Foreign Languages Centre;
- analyse reading strategies and techniques associated with various text types;

The following text types are suggested:

A informative (with or without visual support)

- advertisements (commercial and personal)
- schedules and time tables
- tourist brochures
- notes and memos
- posters
- labels and tags
- encyclopaedias, lexicons, dictionaries, companions

B instructive

- recipes
- operating instructions for various devices
- descriptions of knitting patterns
- dosage instructions on medical labels/leaflets

C letters

- official letters
- personal letters
- personal notes and memos
- forms and applications

D newspapers and magazines

- "gossip" articles
- interviews
- reports
- reviews
- popular science articles
- comments and opinions on current events (political, economic, social, etc.).

E academic texts

- literary criticism
- descriptive and explanatory texts
- research papers
- theses and dissertations
- scientific publications

F literary texts

- short stories
- novels
- poems

- plays
- fables/myths/legends

G entertainment

- fairy tales
- comic stripes
- anecdotes
- jokes

(The list is not exhaustive and it does not aim to be. The point is that each text type has a number of characteristic features which require specific reading skills);

- analyse readers' response to authentic and adapted/simplified texts; what difficulties do readers face when handling an authentic text?
- analyse and describe functions of reading tasks;
- identify the effect of avid and limited L1 reading on the development of the reading skill in English (compare students who declare a lot of reading in L1 with students who declare little reading in L1)
- carry out case studies of an expert FL reader (e.g., a university professor or an academic teacher), a good reader and a poor reader;
- analyse the role of the text layout and graphics in effective reading;
- find out how reading objectives affect the effectiveness of reading.

Students' choice of topics should not be limited by the above list. They also should be encouraged to do research on reading related problems that they find particularly relevant to their own foreign language learning and teaching experience. Moreover, being involved in the processes of hypothesis testing, data collection, observation, analysis and synthesis students will, hopefully, develop sensitivity and deeper understanding of classroom learning and teaching.

REFERENCES

- Alderson, J.C. & A.H. Urquhart (eds.). 1984. *Reading in a foreign language*. London and New York: Longman.
- Candlin, C.N. 1984. Preface to *Reading in a foreign language*. London and New York: Longman.
- Cavalcanti, M.C. 1987. Investigating FL reading performance through pause protocols. In Faerch, C. & G.Kasper (eds.). *Introspection in second language research*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

- Chodkiewicz, H.** 1985. *Kształtowanie sprawności czytania w języku obcym. Uczenie się zamierzone i niezamierzone*. Lublin: Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie.
- Clarke, M.A. & S. Silberstein.** 1977. Toward a realisation of psycholinguistic principles for the ESL reading class. *Language Learning* 27:135-154.
- Goodman, K.S.** 1970. Reading: a psycholinguistic guessing game. In Singer, H. & R.B. Ruddel (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hosenfeld, C.** 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful language learners. *System* 5: 110-123.
- Walter, C.** 1996. What do we know about reading now? *IATEFL PL Newsletter* 12:16.

MIEJSCE CZASOPISMA W KSZTAŁCENIU DOKSZTAŁCANIU I DOSKONALENIU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Omawiając problem znaczenie czasopism dla rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych ograniczę się do kilku zasadniczych zagadnień w odniesieniu do konkretnego czasopisma - "Języków Obcych w Szkole". Czasopisma, którego jestem sekretarzem redakcji.

Zagadnienia, które zostaną poruszone, to:

1. Rola czasopisma metodycznego i odbiorcy, do których jest kierowane.
2. Czasopisma metodyczne dla nauczycieli języków obcych na świecie.
3. Czasopisma metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego w Polsce.
4. Kształt "Języków Obcych w Szkole".
5. Korespondencja z Czytelnikami.
6. Prenumerata czasopisma.

Czasopisma metodyczne spełniają trzy funkcje:

- kształcącą,
- doksztalcającą,
- informacyjną.

Funkcja kształcąca polega na przekazywaniu nauczycielom różnorodnych materiałów o tendencjach w metodyce, o wartościowych rozwiązaniach metodycznych doświadczonych nauczycieli oraz o publikacjach dostępnych na polskim rynku wydawniczym. Odbiorcami tych materiałów są przede wszystkim studenci nauczycielskich kolegiów języków obcych, studenci filologii obcych, nauczyciele bez kwalifikacji, nauczyciele przekwalifikujący się.

Funkcja doksztalcająca to prezentowanie, zarówno nauczycielom początkującym, jak i z długim stażem zawodowym, nowych trendów w glottodydaktyce i w metodyce, prac i wyników badań prowadzonych przez ośrodki akademickie, informacji o sposobach wykorzystania materiałów dydaktycznych.

Trzecia funkcja wychodzi naprzeciw oczekiwaniom szerokiej rzeszy nauczycieli i studentów filologii i kolegiów nauczycielskich, a polega ona na informowaniu o wydarzeniach w środowisku nauczycieli języków obcych, o których warto wiedzieć, o nowościach wydawniczych, inicjatywach MEN, wyższych uczelni, instytucji zajmujących się kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli, o działalności stowarzyszeń nauczycieli języków obcych (IATEFL PL, PSNJK, Prof-Europe).

Wspomniałam o nauczycielach bez odpowiednich kwalifikacji. Warto zauważyć, że w 1994 roku liczba nauczycieli uczących języków zachodnioeuropejskich przy uwzględnieniu wyuczonych kwalifikacji kierunkowych kształtowała się następująco: spośród 16,2 tys. pełnozatrudnionych nauczycieli uczących tych języków jako przedmiotu głównego, 11,4 tys. osób, tj. 70,6 % uczy danego języka zgodnie z wyuczoną specjalnością główną lub dodatkową (z tego wynika, że 4,8 tys., tj. 29,4 % uczy bez odpowiedniego przygotowania kierunkowego). W roku 1992 było 4,2 tys. osób przygotowanych do zawodu, co oznacza, że w 1994 roku pracowało prawie trzykrotnie więcej nauczycieli bez kwalifikacji w stosunku do roku 1992, mimo dopływu absolwentów NKJO. Oto zestawienie.

Ogólna liczba zatrudnionych nauczycieli uczących języka obcego jako przedmiotu głównego oraz liczba nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami w tysiącach i w procentach:

- język angielski: 8,42 tys. - 5,34 tys. (63,5%),
- język francuski: 1,78 tys. - 1,54 tys. (86,5%),
- język niemiecki: 6,08 tys. - 4,58 tys. (75,3 %),
- język rosyjski: 9,86 tys. - 8,64 tys. (87%).

W grupie pełnozatrudnionych nauczycieli uczących języków zachodnioeuropejskich jako przedmiotu dodatkowego aż 71,8 % nie ma odpowiednich kwalifikacji. Znaczący procent w tej grupie stanowią nauczyciele języka angielskiego¹.

Mając na uwadze te dane musimy sobie zdawać sprawę z faktu, że dużą rolę w doskonaleniu tak licznej rzeszy nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji pełnią Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne oraz czasopisma metodyczne.

Czasopisma metodyczne w Polsce, zwłaszcza niektóre, mają długoletnią tradycję. Na przykład, "Szkoła Specjalna" ukazywała się już w okresie międzywojennym, pierwszy numer został opublikowany w 1924 roku. Czasopisma pedagogiczne były pierwotnie wydawane przez Związek Nauczycieli Szkół Powszechnych. Poprzednik "Polonistyki" - "Polonista" istnieje już od 1930 roku. Pierwszy numer czasopisma "Języki Obce w Szkole" został opublikowany w 1957 roku.

Czasopisma metodyczne dla nauczycieli języków obcych są również obecne na rynku wydawniczym innych krajów europejskich i pozaeuropejskich. W Stanach Zjednoczonych ukazuje się kwartalnik dla nauczycieli języka angielskiego, pod tytułem "Forum". W Wielkiej Brytanii popularny miesięcznik "PET" ("Practical English Teaching") wydawnictwa Mary Glasgow Magazines został czasowo zawieszony, ale ma się wkrótce ukazać jego następca. Na liście czasopism metodycznych dla nauczycieli języka angielskiego, udostępnionej mi przez panią Marię Kropiwnicką z biblioteki pedagogicznej British Council, widnieje 17 tytułów czasopism - m.in. "ELT Journal", "Language Teaching", "Modern English Teacher" (są to dane z 1989 roku). W Niemczech ukazują się zarówno czasopisma metodyczne dla nauczycieli języków obcych (5 tytułów - m.in. "Der Fremdsprachliche

¹ Stępniewski I., maj 1995. "Nauczanie języków obcych w roku szkolnym 1994/95. Dynamika przemian". Warszawa. CODN. s. 21.

Unterrichts", "Neusprachliche Mitteilungen", "Die Neueren Sprachen"), jak i czasopisma dla nauczycieli uczących języka niemieckiego jako obcego (3 tytuły - m.in. "Fremdsprache Deutsch", "Info Daf", "Primar"². W Rosji ukazywało się (i podobno istnieje nadal) czasopismo "Inostrannyje jazyki w szkole". We Francji istnieje kilka czasopism metodycznych: miesięcznik "Le français dans le monde", kwartalnik "Langages" (publikujący materiały teoretyczne), kwartalnik "Langue française" (zawierający materiały praktyczne) oraz "Les langues modernes" - dwumiesięcznik dla nauczycieli 13 języków obcych³.

Jak widać z tych kilku przykładów, czasopisma metodyczne dla nauczycieli języków obcych stanowią integralną część dopełniającą proces kształcenia i doksztalcania pedagogów w wielu krajach. Polska nie jest wyjątkiem.

Należy podkreślić, iż ze względu na rolę, jaką język angielski zaczął odgrywać w Polsce w ostatnim okresie, na wzrost liczby pełno- i niepełnozatrudnionych nauczycieli (w stosunku do 1992 roku o 5,12 tys. z 8,79 tys. do 13,91 tys.)⁴ oraz na prężność i aktywność nauczycieli, powstało kilka innych (poza "Językami Obcymi w Szkole") czasopism metodycznych dla nauczycieli języka angielskiego. Są to między innymi:

- "IATEFL PL Newsletter" - publikowany od 1992 roku; wcześniej ukazywał się trzy razy w roku, a obecnie raz na pół roku. Pismo to wydawane jest dość nieregularnie i jest dostępne jedynie dla członków Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego. Artykuły w nim są krótkie, często są to szkice warsztatów przeprowadzonych na dorocznej konferencji Stowarzyszenia;
- "LTD Magazine" (pierwszy numer ukazał się w 1992 roku w Krakowie). Większej liczby numerów nie widziałam, ale okładka czasopisma zawiera informację, że jest to kwartalnik. Pismo to prezentuje ciekawe artykuły - praktyczne wskazówki dotyczące nauczania języka angielskiego. Jedynie szata graficzna i skład może budzić pewne zastrzeżenia (dosyć zgrzebny wygląd).
- "The Polish Teacher Trainer" - to bardzo cenne, moim zdaniem, czasopismo metodyczne, ukazujące się od 1993 roku. Wydawane są trzy numery w ciągu roku.
- "The World of English" - miesięcznik Fundacji Kopernikańskiej, publikujący praktyczne materiały dla nauczycieli.

Wszystkie wymienione tytuły są propozycjami wartościowymi, jednak ich zasięg jest ograniczony, a fakt, iż materiały publikowane są w języku angielskim powoduje, że korzystać z nich mogą nauczyciele biegle władający językiem obcym i jedynie nauczyciele języka angielskiego. Nie ma więc przepływu pełnej informacji między nauczycielami różnych języków obcych nauczanych w Polsce.

W odróżnieniu od wymienionych czasopism, "Języki Obce w Szkole" charakteryzują się regularnością wydawania, dużą liczbą stałych odbiorców, ugruntowaną pozycją na rynku wydawniczym ze względu na współpracę zarówno z

² Dane przekazane przez panią Ursulę Hermes, doradcę-konsultanta języka niemieckiego w Warszawie.

³ Grobelak L. "Guide abrégé de la presse française. La presse spécialisée", (w:) "Języki Obce w Szkole" nr 5/1992.

⁴ Stępniewski I., maj 1995. "Nauczanie języków obcych w roku szkolnym 1994/95. Dynamika przemian". Warszawa. CODN. s. 13.

wybitnymi teoretykami jak i praktykami. Spełniają one istotną rolę w wymianie doświadczeń nauczycieli języków obcych. Skład redakcji również wskazuje na silne związki z dydaktyką: redaktor naczelna oraz redaktorzy działów są praktykami nauczającymi w różnych typach szkół bądź zajmują się doszkaltaniem nauczycieli oraz nadzorem pedagogicznym.

"Języki Obce w Szkole" są czasopismem kształtowanym w zasadzie przez samych nauczycieli, bowiem oni je współtworzą. Inne czasopisma metodyczne odczuwają brak materiałów, ponieważ tylko w niewielkim stopniu redakcje korzystają z doświadczeń różnych - w tym bardzo młodych - nauczycieli; w przeważającej większości zamawiane są artykuły u wąskiego grona autorów. Natomiast w przypadku "Języków Obcych w Szkole" sytuacja różni się diametralnie - każdy autor, który napisze ciekawy, poprawny merytorycznie artykuł, z konkretnymi rozwiązaniami metodycznymi ma możliwość opublikowania swoich propozycji. Redakcja dysponuje dużą liczbą artykułów przysyłanych przez nauczycieli - stąd niekiedy dość długi okres oczekiwania na ich wydrukowanie. Jednakże żaden nauczyciel nie ma zamkniętej drogi do przedstawienia na łamach pisma swoich przemyśleń i propozycji prowadzenia lekcji; refleksji na temat materiałów i publikacji, z których korzysta, imprez, w których uczestniczył. Wymiana doświadczeń jest podstawową zasadą czasopisma.

Publikujemy nieraz skrajnie różne opinie metodyków i dydaktyków, reprezentujących odmienne spojrzenie na tendencje aktualnie popularne - podejście komunikacyjne, autonomię ucznia, metodę bilingwalną w nauczaniu języków obcych. Reprezentujemy podejście eklektyczne i jesteśmy otwarci na różne poglądy metodologiczne.

Mimo wielu obowiązków i zajęć pozaszkolnych, Czytelnicy czasopisma "Języki Obce w Szkole" znajdują czas, by pisać artykuły i wymieniać opinie na temat dydaktyki języków obcych. Ponadto przysyłają listy do redakcji z prośbą o podanie informacji na temat publikacji aktualnie dostępnych na naszym rynku wydawniczym, możliwości doszkaltania, stypendiów, prenumeraty "Języków Obcych w Szkole". Ta ożywiona korespondencja odzwierciedla potrzebę istnienia czasopisma.

Innym dowodem na znaczenie i poczytność "Języków Obcych w Szkole" jest rosnąca liczba prenumeratorów. W 1989 roku prenumerowano 1,5 tysiąca egzemplarzy, natomiast w 1995 roku - już 6,5 tysiąca. Jest to znaczący wzrost, który pochlebia nam, ale i mobilizuje do ciągłego poszukiwania ciekawych tematów i materiałów odpowiadających zapotrzebowaniom nauczycieli. Staramy się dbać, aby poziom pisma był wysoki, by rozwiązania graficzne (ilustracje, wielkość czcionki, skład) były optymalne, a nauczyciele po powieleniu materiałów mogli wykorzystać je na lekcjach. (...)

SUMMARY

The Place of Methodological Magazine in the Teachers' Training Process

The paper covers such issues as:

- the role of methodological magazines,

- the readers of such magazines,
- the number of foreign language teachers (both qualified and unqualified) in Poland,
- methodological magazines for foreign language teachers in some foreign countries,
- methodological magazines for teachers of English in Poland,
- the policy of the Polish magazine "Języki Obce w Szkole",
- contacts with the readers,
- readers' influence on the content of "Języki Obce w Szkole",
- subscription of "Języki Obce w Szkole".

LA FONCTION DES ATELIERS DANS LA FORMATION DES FUTURS PROFESSEURS DE LANGUES.

Atelier : 1- Lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun (...)

2- Groupe de travail (...)

3- Lieu où travaille un artiste, seul ou avec des aides (...)

Le Petit Robert.

Dans ses nombreuses définitions, on pourra retenir de l'atelier qu'il est *un lieu* où des *personnes* travaillent -nous préférons à ce terme celui d'*agir*- en *commun*, en *groupe*, avec des *aides*.

Avant de déterminer plus en détail les fonctions et les objectifs de l'atelier dans la formation des professeurs de français, nous présenterons notre conception de l'atelier en précisant la définition que nous venons d'en donner.

1. C'est **un lieu**: l'atelier tel qu'il est envisagé au NKJF de Zielona Gora se déroule la plupart du temps dans nos locaux -sauf le théâtre, nous y reviendrons plus tard- tant que possible au même moment, ou bien en deux jours, selon les possibilités d'organisation et les disponibilités. Pourquoi mettre l'accent sur ce point? Nous tenons à ce que les ateliers *mettent de la vie* au Collège. Pour que *ça bouge*, il faut des échanges. Pour que ces échanges puissent avoir lieu, il faut donc que les différents groupes soient présents ENSEMBLE, tout au moins dans le même bâtiment.
2. Où des **personnes**: le public de ces ateliers est bien entendu constitué de TOUS les étudiants du Collège, toutes années confondues. Sont aussi invités à y participer des volontaires étudiant à la W.S.P. ayant le français à leur programme. Dans la mesure du possible, ce sont les étudiants eux-mêmes qui choisissent l'atelier auquel ils veulent participer en fonction des affinités, avec bien entendu une limite dans les effectifs -environ dix personnes par atelier. Cela permet aux étudiants de rencontrer d'autres étudiants d'autres années, ce qui enrichira les expériences de tous et les échanges.
3. **Agissent en commun, en groupe**: les étudiants sont les acteurs principaux, les animateurs de ces ateliers. On ne doit donc pas trop employer le terme *travailler*, mais plutôt *agir*, *animer*. Ils agissent en groupe, en équipe. Pas question ici de travail individuel. On verra quels types d'actions nous envisageons pour chacun des ateliers dans une présentation plus détaillée.
4. Avec des **aides**: les aides prennent différentes formes. Un professeur "tuteur" est présent dans chaque atelier. Son rôle est d'être une aide, une ressource au même titre que chaque type de document que l'on peut exploiter et utiliser pour *agir*. En aucun cas le tuteur ne dirige ou n'anime. Il aide, il oriente. Il est là.

Les ateliers que nous proposons dans notre collège sont divers de par leur forme et leurs objectifs. Ils ont toutefois un grand but en commun: **aider et compléter la**

formation des futurs professeurs de langues. Les objectifs seront donc tant didactiques que linguistiques.

De quels ateliers disposons-nous jusqu'à présent?

I. Ateliers à dominante didactique

- Didactique
- Techniques théâtrales et jeux de rôles
- Chants et jeux

II. Ateliers à dominante linguistique et culturelle

- Traduction
- Cinéma
- Théâtre

III. Ateliers de synthèse

- Concours
- Journal
- Le Bureau

I. ATELIERS A DOMINANTE DIDACTIQUE

Didactique, c'est à dire qui aideront plus directement les futurs professeurs à construire leur enseignement de façon plus autonome, tout en les amenant au besoin de collaborer avec leurs collègues. Nous entendons par collaboration la capacité d'échanger des informations, des documents, des idées, des méthodes de travail, etc.

1. L'atelier de didactique

Un petit groupe d'étudiants doit préparer une animation sur un sujet de leur choix qu'il doivent ensuite proposer et présenter aux autres, en essayant d'attirer le plus de monde possible, c'est-à-dire de convaincre du mieux qu'ils peuvent que leur présentation sera intéressante et enrichissante. Cela demande donc une organisation très pointue. Où? Quand? Quoi? Pourquoi? Comment s'inscrire?... Pour informer les autres étudiants, ils peuvent passer par les affiches de présentations -faites de façon à en attirer le plus possible- ou par toute sorte de médias dont ils disposent. A eux de faire travailler leur imagination afin d'être le plus original possible. Les objectifs principaux de cet atelier sont :

- apprendre à s'informer, à se documenter.
- apprendre à utiliser informations et documents (approche de la synthèse)
- animer, dans le sens d'intéresser, de savoir faire vivre un groupe, d'agir devant un public
- développer le sens des responsabilités par une préparation totale de l'activité (répartition des tâches,...)
- apprendre à communiquer un message, à convaincre les participants de l'intérêt de ce message

2. L'atelier de techniques théâtrales et jeux de rôles

Le but de cet atelier est à la fois de trouver des moyens, d'apprendre à les exploiter puis de les tester et enfin d'en discuter. Trouver des moyens, c'est-à-dire

rechercher dans différents ouvrages des informations sur les différentes techniques théâtrales ou en créer. Il faudra ensuite les exploiter, ou les réexploiter en préparant des séances pédagogiques qui pourront être testées par la suite. Pour trouver un public, il est possible de procéder de la même façon que pour l'atelier de didactique. Des étudiants seront chargés du face à face pédagogique, d'autres d'observer ce face à face. Il en suivra une discussion en présence des intervenants, des observateurs puis de certains étudiants extérieurs à l'atelier, qui faisaient partie du public. Les principaux objectifs de cet ateliers sont:

- apprendre à rechercher des informations, des données sur un point pédagogique relativement précis
- trier ces informations et les analyser
- créer et imaginer
- exploiter ou adapter des propositions d'exploitation déjà faites
- analyser et développer son esprit critique vis-à-vis d'un face à face pédagogique, que ce soit en position d'intervenant, de participant ou d'observateur.

3. Atelier de chants et jeux

Cet atelier aura la même structure et les mêmes objectifs que le précédent. Il s'agira ici de travailler sur l'utilisation du chant et du jeu et de leur exploitation en classe.

Ces trois ateliers ne sont évidemment pas dépourvus d'intérêts linguistiques et langagiers puisque la langue française sera le seul et unique moyen de communication à tous les niveaux. Aussi, les aspects culturels seront accentués à la guise des étudiants en fonction de leur choix, essentiellement en ce qui concerne les sujets qu'ils proposeront.

II. LES ATELIERS A DOMINANTE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Ici, l'attrait primordial sera le développement des compétences linguistiques et des connaissances culturelles.

1. Atelier Traduction

Il ne s'agira pas ici d'un cours de traduction. Cet atelier nous a paru indispensable dans la mesure où la traduction ne prend qu'une petite place dans le cursus de nos étudiants. Aussi, en raison du nombre peu important de personnes connaissant le français dans notre région et d'une demande croissante de textes (à buts promotionnels, touristiques, administratifs ou commerciaux), nos étudiants sont parfois sollicités pour des traductions, travail qu'ils acceptent mais auquel ils ne sont pas toujours habitués. Cet atelier se fera donc en présence de quelques étudiants puis d'un professeur polonais et un locuteur natif. Ces deux aides ne seront que des points de références quant à l'interprétation des textes choisis par les étudiants. Durant cet atelier doivent naître des questions, adressées aux aides, accompagnées de recherches dans les dictionnaires -bilingues et unilingues, puis des réflexions et enfin une recherche de solutions. Les objectifs de cet atelier sont :

- l'utilisation de toutes les aides possibles pour comprendre des mots et des réalités

- l'utilisation prudente des dictionnaires, bilingues ou unilingues et le développement du réflexe de vérification
- l'apprentissage de techniques de traduction
- le travail en équipe et la discussion

Cet atelier doit impérativement être suivi au minimum un semestre sur les trois années d'études et sera évalué lors de l'examen de pratique de la langue en fin de troisième année.

2. Atelier Cinéma

Chaque semaine, un film sera proposé aux étudiants. Il est possible de placer cet atelier à un autre moment que les autres afin que les étudiants qui s'engagent dans d'autres ateliers puissent assister au film s'ils le désirent. Pour ce qui est des étudiants inscrits dans cet atelier, il s'agira de regarder ce film, parfois accompagné d'une fiche de vocabulaire et de phrases-clés, puis par petits groupes et après une courte discussion, d'en faire la fiche technique, le résumé ainsi qu'une petite critique. Les objectifs de cet atelier sont :

- découverte du cinéma français et francophone
- compréhension orale
- analyse et synthèse
- recherche de documentations sur un film, un metteur en scène, un acteur...
- développement de l'esprit critique
- expression écrite

Les écrits issus de cet atelier pourront être transmis au journal pour être édités (voir III 2)

3. Atelier Théâtre

Cet atelier sera un tant soit peu à l'écart des autres pour diverses raisons. Tout d'abord, il aura lieu au théâtre de la W. S. P. et ne permettra donc pas autant d'échanges qu'avec les autres ateliers. Aussi, les étudiants qui s'engagent dans la troupe ne pourront pas naviguer d'un atelier à l'autre comme c'est possible de le faire avec les autres ateliers. En effet, la troupe de théâtre va entreprendre un travail de longue haleine qui consiste à mettre en scène et à jouer une pièce choisie par eux après la lecture d'extraits de plusieurs pièces. La pièce choisie sera jouée d'une part au Festival International de Théâtre Universitaire en langue française de Cracovie, d'autre part lors de la journée de la culture française à Zielona Gora, ainsi que dans d'autres villes de Pologne ou d'ailleurs... Les étudiants savent dès le départ à quoi ils s'engagent. Cet atelier demande donc un grand esprit d'équipe et de responsabilités. Au départ, le travail sera axé sur la compréhension du texte, puis sur la lecture, la prononciation et l'intonation -travail avec magnétophone. Dans une seconde partie, l'accent sera mis sur la mise en scène, le non-verbal -travail avec camescope et magnétoscope. Les rôles sont distribués dès le départ, que ce soit au niveau des acteurs que des *assistants techniques*.

Les objectifs sont les suivants:

- compréhension détaillée d'une pièce de théâtre francophone
- appréhension de son contexte historique et culturel
- expression verbale (prononciation, intonation...)

- expression non-verbale (ou corporelle)
- développement de l'aspect artistique de chacun
- travail d'équipe et sens des responsabilités et des échanges

III. LES ATELIERS DE SYNTHESE

Les ateliers de synthèse ne méritent pas toujours leur nom d'atelier, puisqu'ils ne seront pas forcément aussi réguliers que les autres. Toutefois, ils développeront les mêmes objectifs, parfois de façon ponctuelle, parfois de façon plus *officielle*.

1. Les concours

Un groupe d'étudiants sera chargé, tous les deux ou trois mois en moyenne, d'organiser un concours. Encore une fois, il faudra le rendre le plus attrayant possible, par la forme et par le fond. Le sujet du concours est variable. (Concours de nouvelles, de poésies, de diction, de lettres, etc.). Le travail des étudiants consistera en plusieurs étapes : choisir le type de concours, à qui il s'adresse, arrêter les dates, préciser les critères, choisir un jury composé de professeurs et d'étudiants, organiser une remise de prix... Les objectifs de cet atelier sont une synthèse de la plupart de ceux des ateliers présentés ci-dessus, que ce soit au niveau de l'organisation, des échanges, des recherches des organisateurs qu'au niveau des compétences linguistiques et des connaissances culturelles des participants. Pour ce qui est du jury, cet atelier forme aussi à l'évaluation du travail des autres. Les concours sont aussi l'occasion de rencontres non moins formelles mais un peu plus sociables, comme les remises de prix *autour d'un pot*, par exemple.

2. Le journal

Le journal sera composé d'une équipe fixe constituée d'un rédacteur en chef, d'un comité de rédaction où les tâches seront distribuées de façon à ce que chacun ait un rôle précis pour faire fonctionner le journal, puis d'intervenants plus ponctuels que l'on pourrait appeler *envoyés spéciaux* qui seront puisés dans chacun des ateliers afin de faire part de ce qui s'y passe. Il s'agira donc à la fois d'informer par le biais de petites annonces, de publicités sur ce qui va se produire, puis de donner des comptes-rendus de ce qui s'est déjà produit dans les ateliers. On peut aussi trouver dans notre journal des productions individuelles proposées par des étudiants ou d'autres personnes et retenues par le comité de rédaction. Les objectifs de cet atelier sont :

- savoir organiser une équipe et accomplir des tâches bien précises
- savoir s'informer et trier l'information
- rédiger des articles et les organiser de façon logique et intéressante -ou attrayante
- développer la créativité et l'imagination

3. Le Bureau

Le Bureau est l'association des étudiants du collège où doit être représentée chaque année. Il est composé d'un *président*, d'un *secrétaire*, d'un *comptable* que nous avons préféré appeler *patron*, *crayon* et *porte-monnaie* du Bureau. A ces indispensables acteurs, nous ajouterons les non moins indispensables membres

issus des trois années et les représentant. Les objectifs du Bureau sont multiples : organisation de soirées à thèmes (par exemple, soirée crêpes, sortie cinéma, soirée *de milieu d'études* pour les deuxièmes années, carnaval, etc.), organisation d'un voyage en France ou dans un pays francophone, organisation d'une *classe verte*, recherche de sponsors, vente de pâtisseries françaises dans la rue, organisation d'une tournée pour la troupe de théâtre, prises de contact avec les différents acteurs culturels de la ville, etc... Parmi tous les objectifs évidents, nous mettrons l'accent sur trois d'entre eux :

- développer l'esprit associatif, et tout ce qui en découle
- développer l'esprit d'initiative et de communication
- savoir aller jusqu'au bout de ses projets -et ce n'est pas le plus facile!

Le Bureau se réunit une fois par semaine. Cette réunion est ouverte à tous. Un compte-rendu en est donné à chaque fois par l'intermédiaire d'affiches dans le couloir, ou d'articles dans le journal.

Ces ateliers offrent aux étudiants de nombreuses possibilités et chacun les aidera d'une manière ou d'une autre dans leur future vie professionnelle. Ils incitent tous à une pratique naturelle et spontanée du français en vue d'accomplir des tâches et permettent la multiplication des interactions et des échanges au sein du Collège. Peut-être nos futurs professeurs ressentiront-ils le besoin d'une telle collaboration avec leurs collègues et d'une telle *mise en vie* de leur établissement dans leur vie de professeur.

LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT CRÉATIF A L'AIDE DES TECHNIQUES DRAMATIQUES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DE FRANCAIS A L'ECOLE PRIMAIRE

I. PRESENTATION DU PROGRAMME JEU, CHANSON, THEATRE

Le programme appelé JEU, CHANSON, THEATRE est proposé aux étudiants du Collège de Formation des Professeurs à Sosnowiec depuis 3 années. Il se situe dans le courant de nombreuses propositions méthodologiques qui, considérant la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale, tendent à former l'enseignant créatif - libéré de certains schémas scolaires qui le rendent passif et inefficace.

Dans son livre "Linguistique appliquée et didactique des langues" Denis Girard formule 3 qualités fondamentales du professeur de langue vivante: être un bon modèle, un bon juge et un bon meneur de jeu. C'est la dernière qualité qui nous intéresse le plus. Par conséquent LES ACTIVITES LUDIQUES, dont l'utilité dans l'enseignement n'est plus discutée, constituent l'élément principal de notre programme.

Depuis un certain temps nous observons que le divertissement langagier, autrefois marginalisé, intéresse les jeunes enseignants de langue. D'autant plus que le marché pédagogique actuel, inondé de jeux éducatifs, leur offre un grand choix de techniques d'animation. Ils n'auraient donc pas à se plaindre. Cependant les enseignants débutants, ceux qui ont plus de bonne volonté que d'expérience, visent aux techniques d'animation convaincus que toute activité libératrice et plaisante est forcément éducative. En choisissant les jeux ils y mettent souvent beaucoup d'émotions, moins de réflexion et trop peu de travail, car ce qui doit être spontané - doit être improvisé, pensent - ils. Ainsi il arrive que l'efficacité de leurs activités ne soit pas trop évidente. Après avoir découvert que l'amusement n'est pas la seule motivation de l'apprentissage et que les activités ludiques ne sont point "réalisables", surtout dans les classes de "30 élèves, ils s'accordent avec ceux des enseignants qui considèrent le jeu pédagogique comme une perte de temps. C'EST DE L'OBSERVATION DE TELLES ATTITUDES QU'EST NEE L'IDEE D'ELARGIR LA FORMATION DE NOS ETUDIANTS EN LEUR MONTRANT LA SPECIFICITE DE LA PEDAGOGIE ACTIVE ET SURTOUT DES TECHNIQUES DRAMATIQUES, qui, dans leur majorité, exigent plus d'engagement, plus de responsabilité et plus de conséquence qu'une simple réalisation du programme scolaire - celle-ci comprise souvent comme lecture guidée de manuel.

Les cours JEU, CHANSON, THEATRE sont proposés aux étudiants dès le deuxième semestre, parallèlement aux cours théoriques de méthodologie et de

pédagogie. Leur objectif est d'inviter les étudiants à la mise en pratique des connaissances y acquises, et de les préparer ainsi au stage pédagogique qui commence après le deuxième semestre.

Le programme n'est pas facultatif, il s'adresse à chaque étudiant et avant tout à ceux qui - sans manifester des prédispositions à l'enseignement - veulent travailler à l'école primaire.

Il est encore à souligner que le caractère des cours n'est pas exclusivement ludique, bien que le titre semble l'imposer. Au contraire, les étudiants sont habitués successivement à préparer les jeux-exercices, à les présenter ensuite à leur groupe, à les mener, à les défendre, s'il le faut, pendant les discussions. En outre, ils écrivent (2 fois dans un semestre) un test où ils répondent aux questions de contrôle et ils mènent - à tour de rôle - les discussions auxquelles ils se préparent selon un plan suggéré par l'enseignant - cela pour éviter un bavardage joyeux mais trop peu concret. De cette façon on exige de nos étudiants une certaine discipline et responsabilité en leur laissant une grande marge de liberté en ce qui concerne l'invention des jeux, leur organisation et leur "exécution", la présentation des remarques et des propositions.

II. LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Au début de chaque semestre l'étudiant reçoit un dossier comprenant:

- le programme détaillé pour 14 cours,
- la bibliographie,
- les critères d'évaluation (précisément les conditions qu'il faut accomplir pour recevoir la signature - on a renoncé à la notation traditionnelle),
- les objectifs.

Ces derniers varient donc selon les programmes semestriels et les thèmes abordés. Mais comme nous voulons former l'enseignant créatif, l'objectif général est de développer, autant que c'est possible¹, certaines capacités indispensables au meneur de jeu, adroit, conscient et efficace: "capacité d'encourager les élèves à s'exprimer spontanément, à les exciter à l'interaction, à susciter leur intérêt, capacité de se servir du code mimique et gestuel [...], capacité de perception, d'observation, de planification et d'organisation [...], capacité de prévoir les résultats de travail, capacité de bien préciser les objectifs de l'enseignement, capacité d'improvisation et d'individualisation, capacité au travail avec des groupes, capacité de maintenir un ordre suffisant sans étouffer la spontanéité des apprenants". On pourrait compléter cette liste, proposée par Paweł Ptuszyński dans son article "Quel chemin pour la maîtrise des compétences des animateurs?", par un objectif encore: le programme - à l'aide DES EXERCICES PRATIQUES - invite les étudiants à la réflexion sur la créativité et sur le schématisation dans l'enseignement.

¹ Nous sommes parfaitement conscients que la qualité d'animateur et de meneur de jeu est en premier lieu fonction du talent inné du pédagogue

En bref, le programme est conçu de façon à créer des habitudes physiques et intellectuelles spécifiques et à pousser l'étudiant - futur enseignant vers l'enseignement dans lequel les deux aspects, intellectuel et physique, seront unis.

Il convient de préciser que même si nous n'atteignons pas (après 4 semestres) tous les objectifs que nous nous sommes assignés les étudiants terminent le collège munis d'un ensemble de documents-soutiens sans doute utiles dans l'enseignement à l'école primaire. Voilà quelques-uns:

- une liste d'expressions utilisées dans différentes situations de classe (surtout les consignes, les instructions) établie par les étudiants,
- un carnet de 60/80 jeux pédagogiques et langagiers, complété par les étudiants pendant 4 semestres,
- ou 5 danses folkloriques françaises enregistrées sur cassette vidéo (les étudiants savent les danser et les apprendre à danser),
- chansons (enfantines: comptines, devinettes; folkloriques, poétiques),
- danses enfantines (les étudiants savent les danser et les mener),
- un carnet de mots croisés,
- un carnet avec des textes scolaires et autres qui peuvent être exploités dans/pour les jeux dramatiques (complété par les étudiants pendant 4 semestres),
- un carnet de mini-scénarios pour le théâtre scolaire (proposés, élaborés, écrits par les étudiants),
- quelques spectacles, sketches, saynètes (joués par les étudiants), enregistrés sur cassette vidéo.

III. LA CONSTRUCTION DU PROGRAMME

Le programme se compose de 4 modules (réalisés en 4 semestres) divisés en plusieurs unités.

1. LE PREMIER MODULE, et la première étape de la formation à la fois, SE CONCENTRE SUR LE FONCTIONNEMENT PHYSIQUE DE L'ETUDIANT - FUTUR ENSEIGNANT ET SUR SON ESPACE PHYSIQUE SCOLAIRE.

Les 3 années de l'application de notre programme nous ont montré que cette première étape est celle des plus difficiles. Surmonter la peur du corps chez les étudiants habitués aux cours magistraux n'est pas une chose simple. Pour en donner un exemple: les premiers cours (réalisés dans l'unité I) encouragent les étudiants aux exercices de relaxation, de décontraction, aux jeux de mimique, au gestuel, à l'émission libre de sons. Il y a toujours des étudiants visiblement surpris, parfois il y en a qui manifestent de l'aversion pour les activités qu'ils jugent vite comme peu sérieuses. Avec le temps ce jugement change et les émotions se calment, mais à condition d'organiser les exercices en groupe. S'il convient de faire telle ou telle activité individuelle le malaise réapparaît.

L'unité II offre aux étudiants plusieurs exercices typiques pour le jeu de rôles psychologique, de formation. Ils s'habituent peu à peu à parler en public. De plus les jeux-exercices sont accompagnés d'une réflexion approfondie sur les difficultés de l'expression, sur les principes pédagogiques permettant de libérer l'expression orale.

En première année l'étudiant se sert d'un certain nombre de constructions de langue sans être capable cependant de formuler les consignes, les ordres, les instructions, les encouragements, les approbations de façon précise. Vu que ces formules sont indispensables quand on veut organiser des dramatisations, des jeux dynamiques le programme aide les étudiants à construire une liste de consignes et de les maîtriser presque mécaniquement (les exercices de l'unité III). Le premier module se termine (unité IV) par la réflexion sur la pédagogie active et aussi sur les exercices mécaniques qui, apparemment, n'ont rien en commun avec les dramatisations mais qui - bien menés - peuvent être efficaces dans les étapes préparatoires aux jeux dramatiques.

2. Le module suivant (réalisé pendant le troisième semestre) résulte presque automatiquement du premier. LES COURS POUSSENT LES ETUDIANTS VERS "LE COMPORTEMENT DRAMATIQUE" et les invitent aux JEUX DRAMATIQUES (unité I). Ils découvrent alors des techniques dramatiques (MIMODRAMES, PSYCHODRAMES, SIMULATIONS, JEUX DE ROLES , PASTICHE, IMPROVISATION DRAMATIQUE), ils les essayent, ils font du théâtre scolaire, ils enregistrent les spectacles au camescope. Ils exploitent les textes scolaires et autres pour les mises en scène (unité II et unité III).

Il est à souligner qu'à cette étape on déconseille l'improvisation langagière pour montrer aux étudiants l'importance du texte dans les jeux dramatiques qui, pour être efficaces, doivent d'abord baser sur des mots, des expressions, enfin sur des textes simples, clairs, intéressant les élèves.

3. Le troisième module (réalisé pendant le 4^e semestre) se concentre sur LE JEU LANGAGIER ET LA CHANSON. Les exercices pratiques sont précédés du commentaire sur les fonctions du jeu dans l'enseignement et sur les effets négatifs du jeu mal mené. Les étudiants inventent et mènent les jeux en fonction du développement des 4 habiletés (l. écrite, l. parlée, compréhension-perception, lecture). Ensuite ils créent leur carnet de jeux (unité I et unité II). En outre, ils essayent d'apprendre à chanter 2 ou 3 chansons à leurs collègues en exploitant les techniques d'animation déjà connues et maîtrisées.
4. Le dernier module (réalisé pendant le 5^e semestre) constitue une sorte de clôture du programme. Les cours alors sont pratiquement organisés par les étudiants (unité II et III). Ils mènent les jeux cette fois-ci proposés en fonction des compétences et des problèmes linguistiques concrets (p.ex. apprendre à compter, apprendre à écrire des lettres, apprendre tel ou tel lexique). Mais les étudiants parlent aussi des manuels, ils présentent quelques-uns - en les caractérisant - à leurs collègues. Ils parlent de leur programmes scolaires, leurs propositions, des premières leçons qu'ils font déjà à l'école (ils montrent les techniques et les accessoires choisis). En bref, ils se trouvent dans l'obligation de faire leurs premiers choix professionnels et de les défendre.

L'unité I constitue une sorte d'avertissement. Elle est consacrée aux difficultés scolaires de caractère psychologique, social, intellectuel (nervosités, maladies scolaires, désadaptés scolaires). Cette unité veut répondre aux postulats et aux attentes de nos étudiants. En effet, on a élargi le programme de quelques éléments de la réalité scolaire difficile pour éviter l'enthousiasme dépourvu de sens critique. Nous ne voulons pas que nos étudiants soient convaincus que les activités ludiques font toujours des miracles.

Il y a encore une chose à préciser: vu que cette unité est assez difficile et complexe, nous envisageons la coopération avec les enseignants de l'école primaire, un psychologue qui enseigne, lui aussi, à l'école primaire, un sociologue qui travaille au centre de l'aide sociale où il s'occupe des enfants difficiles.

IV. CONCLUSION

Pour résumer: nous avons élaboré et présenté un programme qui tend à former un enseignant du type créatif. Les côtés positifs du programme sont visibles surtout pendant les leçons de diplômes préparées par nos étudiants. Pour les organiser ils exploitent volontiers les techniques d'animation et, ce qui est important, ils savent s'en servir. De plus pendant leur stage pédagogique ils se sentent plus sûrs d'eux-mêmes. Bien sûr, il y en a qui, jusqu'au dernier cours, ne se laissent pas convaincre de l'utilité des jeux dans l'enseignement. Ainsi les cours - surtout les discussions - sont parfois marqués d'émotions, parce que tous les étudiants savent que le processus didactique est très complexe et que le programme JEU, CHANSON, THEATRE ne présente qu'un des nombreux aspects possibles de l'enseignement.

Ces côtés négatifs éventuels c'est surtout l'enthousiasme exagéré qui fait que certains étudiants traitent le jeu comme solution très facile à tous les problèmes à l'école. Il faut savoir donc garder l'équilibre. Pour remédier à ces effets négatifs on veut modifier l'organisation des stages pédagogiques de façon à établir une corrélation beaucoup plus étroite entre ces deux formes de formation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Augé H., Borot M.-F., Vielmas M., 1989. Jeux pour parler, jeux pour créer. (Dynamique du groupe et prise de parole). CLE INTERNATIONAL.
- Brzeziński J., 1987. Nauczanie języków obcych dzieci. WSiP.
- Caré J. M. et Debuser F., 1978. Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. HACHETTE/LAROUSSE.
- Dąbrowski K., 1958. Nerwowość dzieci i młodzieży. PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH.
- Freinet C., 1979. La santé mentale de l'enfant. Les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance. HATIER.
- Julien P., 1988. Activités ludiques. CLE INTERNATIONAL.
- Kurcz L., 1992. Język a psychologia. WSiP.
- Piaget J., 1972. Problèmes de psychologie génétique. DENOËL/GONTHIER.
- Plusa P., 1990. "Quel chemin pour la maîtrise des compétences des animateurs?". Studia Romanica Posnaniensia. UAM VOL. XV.

Siek-Piskozub T., 1994. Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych. WSiP.
Sorez H., 1986. Prendre la parole. Profil 307 - Formation. HATIER.

ACTIVITÉS DE LECTURE DANS L'APPROCHE ARGUMENTATIVE DE L'ÉCRIT AU NIVEAU AVANCÉ

Le présent exposé constitue une continuation des réflexions sur l'approche argumentative proposée comme façon d'enseigner la lecture / écriture au niveau avancé¹. Les principes généraux de l'approche argumentative ont été exposés lors du colloque organisé à Białystok, à présent nous tâcherons de présenter comment dans notre conception, nous envisageons les activités de lecture. Pour ce faire, nous avons regroupé notre communication en trois parties :

- points essentiels de l'approche argumentative de l'écrit - court rappel;
- activités de lecture dans l'approche argumentative;
- proposition d'exercices.

1. POINTS ESSENTIELS DE L'APPROCHE ARGUMENTATIVE DE L'ÉCRIT - COURT RAPPEL.

Nous concevons l'approche argumentative en tant que façon d'enseigner le discours écrit en trois premières années de Philologie Romane (cursus de Licence). Cette approche a pour but de rompre avec la façon formelle d'enseigner l'écrit, où l'accent est surtout mis sur la correction linguistique tout en laissant dans l'ombre la valeur persuasive des productions écrites.

La pédagogie d'argumentation tend à sensibiliser l'étudiant aux relations argumentatives qui pourront avoir lieu dans un texte. Ceci revient en pratique, à l'observation et au repérage des moyens de persuasion qui pourront avoir lieu dans les textes non seulement logico-argumentatifs mais aussi dans les textes descriptifs et narratifs.

Par l'argumentation, nous comprenons bien évidemment un raisonnement logique (présentation des arguments introduits à l'aide des connecteurs logiques à l'appui d'une thèse), mais aussi un réseau d'indices textuels influençant la réaction du lecteur. Cela veut dire que le texte agit sur le lecteur dans son ensemble, par l'intermédiaire de leur configuration, ou plus précisément, par la façon dont cette configuration influence le lecteur. De cette manière, l'argumentation reçoit une dimension plus large, en englobant tous les indices (explicités dans le texte ou seulement évoqués) décidant de l'effet persuasif exercé sur le lecteur. Cette vision semble actuellement de plus en plus reconnue par les chercheurs². C'est pour justifier sa position vis-à-vis de son argumentation, et pour réussir le mieux possible son objectif de persuasion, que le

¹ cf. K. Karpinska - Szaj et M. Blachowska, *Argumentacja w nauczaniu języka pisanego na poziomie zaawansowanym*. Materiały z sympozium PTN. Białystok. 1994.

² cf. O. Ducrot, 1972, P. Charaudeau, 1992, D. Maingueneau, 1991.

scripteur utilisera un certain nombre de procédés sémantiques, discursifs et de composition.

Un grand avantage de l'approche argumentative de l'écrit consiste en la *familiarisation* de l'apprenant avec les stratégies argumentatives observables dans les textes à dominante descriptive et narrative. L'apprenant pourra les utiliser après dans les textes mixtes (par exemple, la dissertation). Pour atteindre ce but, nous croyons utile de combiner les travaux de pratique d'écriture avec ceux de lecture. A notre avis, ceci permettra d'éviter la monotonie des cours de lecture. De plus, la lecture cessera d'être un but en soi et pourra devenir un appui pour l'écriture.

Réfléchissons à présent comment entrevoir les activités de lecture en pédagogie d'argumentation.

2. ACTIVITÉS DE LECTURE DANS L'APPROCHE ARGUMENTATIVE.

Comme nous l'avons déjà signalé, en proposant l'approche argumentative dans l'enseignement de l'écrit, nous sommes loin de nous centrer uniquement sur l'aspect verbal des écrits. Comment respecter cet objectif en lecture? Comment l'enseignant peut-il influencer la réception des textes? Quelle est la place des activités de lecture dans l'enseignement de l'écrit?

2.1. Compréhension et interprétation.

Au premier abord, la notion de *compréhension* paraît claire: il s'agit de la saisie parfaite de l'intention de l'auteur par l'intermédiaire des éléments constituant le texte. Cet objectif n'est pratiquement jamais atteint. Une telle vision de compréhension *fidèle* à l'intention de communication du scripteur entre en conflit avec l'idée de l'auteur et / ou du lecteur en tant qu'individu ayant son propre *bagage* d'expériences et son propre projet de compréhension. Cela veut dire que la lecture devient plutôt une *activité interprétative* du sujet lisant, dont le résultat n'aura jamais un caractère clos et absolu. La compréhension apparaîtra donc comme un résultat subjectif des activités interprétatives pendant lesquelles le lecteur essaie de construire des visions du texte en s'appuyant sur différents indices permettant de fonder son interprétation. En lisant le texte, le lecteur se fait une idée sur son contenu, qui se modifie au fur et à mesure de la lecture. Pour mieux rendre compte du caractère changeant et croissant des phases de l'interprétation, les chercheurs proposent de se référer à la notion de *représentation interprétative* définie comme résultats phasiques de l'interaction entre le texte et le lecteur qui se fait en fonction des données textuelles et para-textuelles et de la situation de lecture, le tout s'intégrant dans le cadre du projet d'interprétation du lecteur³.

Pour résumer, on pourra dire que la compréhension est le résultat d'une interaction entre deux catégories de variables, les unes relatives aux individus, les autres relatives aux textes. Si la variable *texte* reste constante (en lecture, le texte devrait être conçu en tant que résultat d'une volonté créatrice, mais analysable à travers sa dimension argumentative), les structures et les processus cognitifs et affectifs mis en oeuvre par les individus varient. Pour cette raison, la dimension argumentative du texte pourra

³ cf. G. Denhière, 1984, J. Peytard et S. Moirand, 1992

être lue différemment. Ceci conduit à concevoir la lecture en termes d'*interprétation* recouvrant à part les processus d'ordre intellectuel, les processus d'ordre affectif et argumentatif.

2.2. La lecture interprétative en situation de classe.

Comme nous venons de le signaler, la lecture interprétative n'équivaut pas seulement aux opérations de type intellectuel, elle est aussi un processus affectif. Comment procurer une situation où ces processus pourraient devenir naturels - spontanés- en classe de langue? Même si on rejette le caractère artificiel des situations institutionnelles d'enseignement des langues⁴, il faut reconnaître que la situation scolaire modifie l'interaction directe entre le texte et le lecteur en ce sens que la lecture devient un processus guidé -géré- par une tierce personne, le professeur. Nous croyons que l'on pourra profiter de cette situation au lieu de la traiter comme un désastre inévitable.

2.2.1. Façons de lire en classe

Par l'intermédiaire de différentes consignes et explications, le professeur est en mesure de détourner l'interprétation de ses élèves. Il faut qu'il en soit conscient!

En choisissant le texte, en le préparant à la lecture en classe, l'enseignant se fait une idée de celui-ci, ainsi que de la démarche de son travail qu'il proposera aux apprenants. En se laissant prendre par le parcours qu'il a effectué avant de faire travailler le texte en classe, il pourra facilement se servir du texte comme un lieu de confirmation de sa vision du sens, des hypothèses qu'il avait faites en le lisant préalablement. Il pourrait ainsi influencer l'interprétation des apprenants et freiner de cette manière la constitution spontanée des représentations interprétatives lors de la lecture. Pour éviter ce danger, il nous semble utile de proposer des activités qui mettront en relief la *détection* de la dimension argumentative du texte au lieu de faire de la lecture une analyse strictement linguistique.

L'enseignant ne doit pas à tout prix effacer sa présence en classe pour ne pas nuire à l'interprétation des textes. Bien au contraire, il serait profitable qu'il influence le processus de lecture en sensibilisant l'apprenant à la valeur argumentative des écrits.

Dans l'optique de l'approche argumentative de l'écrit, il est donc souhaitable de proposer des activités qui ont pour but de permettre à l'apprenant de mobiliser des connaissances déjà acquises avant la lecture. De cette façon, on pourra anticiper l'interprétation du texte et grâce à cela, faciliter la lecture. Il n'est pas sans importance de sensibiliser l'apprenant au fait que les activités ayant lieu avant la lecture influencent l'interprétation: activer les connaissances du lecteur à propos du référent pourrait démontrer que la vision de celui-ci est filtrée par le savoir antérieur du lecteur.

L'apprenant deviendra plus sensible à l'influence de la dimension argumentative du texte si on attire son attention sur les indices péri-textuels (titre, sous-titre, *chapeaux* du texte) jalonnant sa lecture. L'orientation pourrait aussi se faire à propos des concepts-carrefours (mots-clefs relevés dans le texte) ainsi qu'à propos du type

⁴ Actuellement, on tend à considérer la situation en classe comme une sorte de situation dite *naturelle*, cf. P. Rivenc 1985.

textuel (l'organisation formelle et conceptuelle du texte exige le respect des genres discursifs).

Les activités qui ont pour but d'orienter la lecture facilitent le plus souvent la compréhension des écrits. Cela ne doit pourtant pas être à chaque fois l'objectif pertinent dans l'approche argumentative. Lancer l'apprenant dans une lecture non préparée à l'intérêt de l'habituer aux problèmes liés aux obstacles en communication verbale et de favoriser la création de stratégies compensatoires. Pour cette raison, la vérification de la compréhension ne peut pas être une tâche rigide et évaluative. Il s'agit plutôt de soumettre à une comparaison les versions retenues par les apprenants. L'enseignant pourra donc proposer des activités ayant pour but la confirmation des hypothèses faites à la base des indices textuels ou (et) para-textuels indiqués par l'enseignant ou relevés spontanément lors de la première lecture *survol*. Il s'agit de démontrer les *astuces* utilisées dans le texte et susceptibles d'influencer la lecture.

Relever l'effet persuasif que le texte, dit *authentique*, exerce sur le lecteur (surtout sur le lecteur-apprenant qui n'est pas celui pour qui le texte a été écrit) n'est qu'un travail hypothétique. Pour cette raison, il est utile de proposer aussi pour le travail en classe des textes produits par les apprenants. Les productions des élèves -même mal réussies- pourront être soumises à la lecture interprétative par d'autres participants du groupe. De cette façon, l'effet persuasif produit par le texte pourrait être vérifié directement par son auteur.

L'étude des textes en classe ne se bornera donc pas à l'observation du texte proposé par l'enseignant. Elle aura un caractère plus actif, parce qu'elle nécessitera, de la part des apprenants, des essais de production déjà à l'étape de *rencontre* avec le texte modèle. Le travail sur l'argumentativité du texte ne sera donc plus divisé en deux phases: celle de la compréhension du texte modèle et celle de la production des écrits à son exemple. Dans ce sens, les activités d'écriture se grefferont sur celle de lecture.

2.2.2. Activités de lecture vs activités d'écriture.

Nous croyons qu'à côté d'un travail sur les textes modèles, c'est en mobilisant l'apprenant à expérimenter avec ses propres écrits (et ceux produits par ses pairs), qu'il deviendra sensibles aux mécanismes d'action de la force illocutoire de l'écrit. A cette étape, on ne proposera pas encore de démarche d'enseignement des formes écrites concrètes (résumés, comptes-rendus, dissertations, etc.) mais plutôt une initiation à la production écrite centrée sur la découverte de la force persuasive de l'écrit. Les essais de production devraient uniquement renforcer la sensibilisation des apprenants à l'importance du *matériel* linguistique introduit dans le texte et son influence sur le lecteur. Il s'agit des exercices qui montrent aux apprenants les divergences au niveau des effets persuasifs de l'écrit selon le vocabulaire et le registre adoptés lors de l'écriture. L'enseignant peut aussi proposer des activités concernant le choix des paramètres para-textuels (adjonction de photos, mise en page) afin d'aboutir à un effet désiré lors de la lecture (nous allons voir plus loin des exemples concrets d'activités de lecture / écriture).

Se servir des textes produits par les apprenants pour la lecture en classe présentera selon nous un double avantage. D'une part, le travail sur les textes produits par les élèves rendra leur lecture plus *naturelle*, inscrite dans les conditions de production; la lecture effectuée par d'autres apprenants n'aura plus un but uniquement évaluatif.

D'autre part, le scripteur, grâce à la lecture immédiate de son texte, sera amené à prendre efficacement les distances par rapport à sa propre production, de façon à être capable d'y déceler lui-même, à la relecture, d'éventuelles malformations et d'y apporter spontanément les retouches nécessaires.

Relier les activités de lecture aux activités d'écriture présente aussi quelques défauts. L'enseignant, en favorisant l'interprétation plutôt spontanée des écrits produits par les apprenants, accepte une approche plus *intuitive* des textes, en laissant dans l'ombre leur correction linguistique. Le risque de laisser inaperçues les fautes linguistiques par les lecteurs-apprenants est assez élevé. Comment donc répondre aux besoins évaluatifs de l'enseignement scolaire dans notre démarche plutôt non-directive et discrète?

Pour éviter ce danger, nous proposons de regrouper les activités argumentatives en deux phases. Dans un premier temps, nous nous concentrons sur les activités appelées *exercices d'initiation* qui englobent la lecture interprétative et les essais de production renforçant la détection de l'effet persuasif des écrits. Dans un second temps, nous proposons des sujets de textes plus longs, appelés *constructions complexes* qui pourront être soumis à l'évaluation.

C'est de cette façon que nous envisageons l'organisation de notre manuel pour l'enseignement de lecture / écriture sous l'angle argumentatif, destiné aux étudiants de cursus de Licence. Les exercices que nous proposerons ci-après proviennent de ce livre⁵.

2.3. Proposition d'exercices pour la lecture interprétative.

Le manuel pour l'enseignement de la lecture / écriture est divisé en trois parties qui englobent respectivement les exercices sur les textes à dominante descriptive, à dominante narrative et à dominante logico-argumentative. Dans le présent exposé, nous présenterons les activités regroupées autour des textes à dominante narrative. Nous n'allons pas présenter de textes entiers proposés comme modèles; nous nous concentrerons uniquement sur les types d'activités afin d'exemplifier les remarques présentées dans cette communication. Nous croyons aussi que les activités proposées s'appliqueront aux différents textes et c'est à l'enseignant de trouver les écrits les mieux adaptés pour le public enseigné.

2.3.1. Exercices d'initiation

Le but de ce type d'exercices est de démontrer comment fonctionnent différents indices jalonnant la lecture. Il s'agit surtout de faire découvrir par les étudiants la force persuasive des écrits, cachée dans la dimension argumentative des textes. Pour réaliser cet objectif, nous proposons comme suit:

- a. Base du travail: un article de presse présentant un événement (par exemple, un fait divers). Les exercices proposés sont:
 - réécrire individuellement le texte en supprimant tout jugement de l'auteur sur l'événement présenté;
 - regrouper les éléments supprimés selon les traits prédominants (connotations lexicales, oppositions, lieux idéologiques du texte, etc.);

⁵ cf. Karpinska - Szaj, K. et Blachowska, M. *Apprendre à argumenter son écrit*. Manuel pour le niveau avancé; en préparation.

- en se basant sur le document auquel on a enlevé les marques de subjectivité, construire un texte selon sa propre vision de l'événement.
- b. Base de travail: un dessin ou une photo représentant un accident. Les exercices proposés sont:
 - imaginer -par écrit- ce que peuvent dire les témoins de l'accident;
 - comparer les versions obtenues, expliquer les divergences observées.
- c. Base du travail: trois articles de presse présentant le même événement. L'exercice proposé est:
 - relever les marques linguistiques jugées subjectives, les comparer.
- d. Base du travail: canevas d'une histoire (par exemple, une histoire policière). Les exercices proposés sont:
 - en se basant sur les éléments donnés, rédiger un texte dans différents buts: par exemple, mépriser le héros, prendre pitié du malfaiteur, etc.;
 - ramasser et regrouper les *astuces* utilisées pour réaliser l'objectif proposé.
- e. Base du travail: un ou des faits divers tirés de la presse. Les exercices proposés sont:
 - rédiger une lettre amicale relatant cet événement;
 - rédiger un témoignage écrit à déposer à la police;
 - comparer le style et le registre utilisés dans les deux productions.
- f. Base du travail: un extrait de texte dont on a enlevé les signes de ponctuation (présentation *en bloc*). Les exercices proposés sont:
 - faire ponctuer le texte et ajouter les paragraphes (plusieurs solutions peuvent être admises);
 - faire comparer les versions obtenues, caractériser leur effet persuasif.
- g. Base du travail: article de presse dont on a mélangé les parties et enlevé le titre et le chapeau, photos pouvant accompagner le texte. L'exercice proposé est:
 - préparer un texte pour le faire publier dans différentes revues françaises en respectant le caractère des journaux proposés (par exemple, Paris-Match, le Monde, Télérama, etc.).

2.3.2. Construction complexe

A cette étape, l'étudiant devra être déjà sensible au fonctionnement des différents indices susceptibles d'exercer un effet persuasif sur le lecteur. Dans chaque exercice d'initiation, nous avons essayé de sensibiliser l'apprenant à un type d'indices (signes de ponctuation, mise en page, emploi des adjectifs, etc.). A présent, l'étudiant pourra essayer de construire des textes plus complexes, dans lesquels il utilisera une variété de marques linguistiques ou para-linguistiques, porteuses d'argumentativité.

Dans cette partie, nous proposerons uniquement les titres de productions ou des suggestions générales comme par exemple:

- écrire une suite du texte se basant sur le premier paragraphe donné auparavant;
- faire un reportage sur un événement imaginé ou vécu;
- développer un titre, etc.

Nous n'allons pas nous arrêter sur les problèmes de gestion et d'évaluation des textes complexes produits par les élèves. Ces problèmes dépassant le cadre de cet exposé, trouveront encore, nous le croyons, une occasion d'être soulevés et élaborés.

3. CONCLUSION: POUR LA LECTURE INTERPRÉTATIVE

Enseigner à comprendre les textes que l'on rencontre dans la culture de la langue cible, tel était l'objectif de la pédagogie de l'écrit centrée sur l'approche communicative.

La lecture interprétative, tout en respectant cet objectif, essaie pourtant de mettre l'accent sur la sensibilisation des apprenants aux mécanismes qui contribuent à la détection de la dimension argumentative de l'écrit. En lecture, l'apprenant n'aura pas à *reconstituer* le sens que l'auteur a voulu donner au texte. En tenant compte des indices textuels et para-textuels, l'apprenant devra plutôt procéder à une mise en relation de ces indices, à leur prise de conscience pour découvrir l'effet persuasif des écrits, un effet qui ne doit pas nécessairement correspondre à l'idée de l'auteur.

Les activités prévues dans l'approche argumentative privilégient donc le travail sur l'affectivité des écrits. Nous croyons que c'est en mobilisant l'apprenant à la découverte de l'effet persuasif des textes que celui-ci sera le mieux préparé à la production de ses propres écrits tout en étant conscient de leur *puissance* à la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Charaudeau P.** 1992. Grammaire de sens et de l'expression. Paris: Hachette.
- Denhière G.** 1984. Il était une fois...Lille: Presses Universitaires.
- Ducrot O.** 1972. Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique. Paris: Hermann.
- Karpinska-Szaj K., M. Blachowska.** Apprendre à argumenter l'écrit. Skrypt dla studentów filologii romańskiej (w przygotowaniu).
- Maingueneau D.** 1991. L'analyse du discours, introduction aux lectures d'archives. Paris: Hachette Supérieur.
- Peytard P., S. Moirand** 1992. Discours et enseignement du français. Paris: Hachette.
- Rivenc P.** 1985. Problématique de l'énonciation et didactique des langues. Revue de la Phonétique Appliquée, 76: 413-428.

ANTICIPATION DU SENS EN COMPREHENSION ORALE - IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

1. EN GUISE D'INTRODUCTION

Les psycholinguistes et les cognitivistes manifestent depuis quelques années déjà, un intérêt croissant pour l'activité de compréhension orale (CO par la suite) en situation exolingue. Celle-ci longtemps négligée pour sa prétendue facilité, s'avère à la lumière des recherches (dans le domaine de l'élaboration des données portées par le langage) très complexe et difficile à maîtriser.

Cette difficulté réside sans aucun doute dans la spécificité du code oral¹⁾ par rapport au code écrit (pression temporelle, unicité de la perception, etc.) mais également dans diverses stratégies activées de façon automatique par le natif et ignorées du non-natif.

En tant qu'auditeurs natifs nous n'avons pas (en général) de problèmes avec la compréhension. Au cours de cette activité nous sommes décontractés, calmes. En écoutant l'autre nous ne nous concentrons que très rarement sur la forme linguistique du message, notre attention étant portée sur le sens. Ni bruit de fond ni prononciation négligée de l'interlocuteur n'affectent vraiment la compréhension. Nous connaissons tous ces situations où nous sommes tentés d'interrompre l'autre dans la conviction que nous sommes capables nous-même de terminer ses propos. Il nous arrive parfois de deviner ce que notre interlocuteur veut dire avant même qu'il ne l'ait dit.

Cette aisance n'est pas partagée par ceux qui apprennent une LE. On peut remarquer chez eux lors de l'activité de construction du sens (CS par la suite) un recueillement outre mesure: ils ferment les yeux, baissent la tête (tout cela pour s'isoler du reste du monde), soucieux d'éliminer d'autres sensations qui risqueraient de les distraire. Ils écoutent deux, trois fois (en LM une seule écoute est largement suffisante) pour à la fin constater qu'ils n'avaient pas saisi l'essentiel. C'est d'autant plus frustrant que le même contenu transmis par écrit serait pour eux plus ou moins abordable.

Quels mécanismes nous permettent-ils une telle aisance en contact avec un texte en LM ? Pourquoi ces mécanismes sont-ils si souvent absents lors du contact avec un texte en LE ? Quel rôle jouent-ils effectivement dans le processus de CO ?

QU'EST-CE QUE LA COMPREHENSION ORALE, enfin ?

2. COMPREHENSION ORALE - UN SIMPLE DECODAGE ?

¹⁾ Pour plus d'informations consulter Wilczyńska W. (1993) et/ou Szalek M. (1989).

La psycholinguistique nous fournit un grand nombre de modèles de compréhension. En général, on peut les diviser en deux catégories: modèle sémasiologique (c'est-à-dire allant de la forme au sens) et modèle onomasiologique (allant du sens à la forme).²⁾

2.1. Modèle sémasiologique

Selon le modèle sémasiologique les processus de CS consistent à percevoir successivement les unités de base. Dans cette perspective l'activité de l'auditeur se voit réduite à la discrimination des phonèmes ou des syllabes³⁾, des mots, des groupes de mots, etc., auxquels il associe par la suite un sens. Il en résulte que le sens global du message serait la somme des sens des segments qui le composent.

La démarche adoptée accorde la priorité à la perception des formes et sous-entend que chaque son non discriminé et/ou mal segmenté perturbe la compréhension ne permettant pas l'accès à l'interprétation.

2.2. Modèle sémasiologique et représentations des apprenants

La conception esquissée ci-dessus paraît compatible avec les représentations de la CO que se font certains enseignants et la plupart des élèves. Déterminés par celle-ci, ils veulent comprendre „tout”, tous les sons d'un mot et tous les mots dans toutes les phrases. La nécessité de saisir le texte dans sa „totalité” devient pour eux la condition sine qua non du succès de l'interprétation.

Le „verbocentrisme”⁴⁾ en question fait abstraction des contraintes temporelles, du phénomène de redondance et contrevient aux stratégies naturelles de l'auditeur.

3. COMPRÉHENSION ORALE EN TANT QU'ÉLABORATION ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Le second modèle comme nous l'avons déjà dit, va à l'encontre du premier. Selon lui le processus de construction du sens (CS) commence bien avant l'écoute du message, et ceci grâce à des attentes de l'auditeur par rapport au texte, grâce aux anticipations.

3.1. Anticipations

Lindsay et Norman (1977, p.279)⁵⁾ définissent le phénomène d'anticipation comme élaboration de „simples théories ou hypothèses au sujet de la nature des signaux sensoriels anticipés” et ils précisent que ces anticipations „organisent l'analyse à tous les niveaux du traitement des informations langagières. Ce sont elles

²⁾ Cette classification ne rendant pas compte de la diversité des théories élaborées ces dernières années nous citerons après Kurcz I. (1990) les principales controverses qui opposent les spécialistes. D'un côté, il y a ceux qui conçoivent le processus de construction du sens en tant que composé de deux étapes chronologiques: 1) décodage des données sensorielles et 2) leur interprétation unidirectionnelle (de bas vers le haut), séquentielle. De l'autre côté, il y a ceux qui optent pour l'interactivité entre les processus „de bas vers le haut” et „de haut vers le bas”, le parallélisme, la sélectivité et le procéduralisme.

³⁾ Les spécialistes ne sont pas unanimes pour dire si l'unité de base correspond à une syllabe ou à un phonème.

⁴⁾ Le terme employé par Wilczyńska W. (1993).

⁵⁾ Lindsay et Norman cité in Kurcz I. (1992).

qui sont responsables d'activer et de maintenir en éveil diverses structures de la mémoire à long terme".

Les prévisions des éléments qui succéderaient doivent être corrélées avec un mécanisme de correction déclenché chaque fois que le développement du texte diverge de nos attentes.

Quel que soit le terme (anticipations, hypothèses, attentes, théories) employé pour désigner la démarche qui nous intéresse, il s'agira toujours du processus de la construction active du sens basé sur les structures cognitives visant la prédiction du contenu d'un message.

3.2. Divers types d'anticipation

Gremmo et Holec (in Gaonac'h, 1990) distinguent les anticipations sémantiques et formelles, les unes et les autres pouvant s'établir à différents niveaux de la CS d'un message.

Les hypothèses dites sémantiques peuvent porter sur l'ensemble du texte, sur sa signification globale. L'anticipation à ce niveau est déclenchée par un projet d'écoute propre à l'auditeur. Il s'agit là des raisons qui nous poussent à écouter un texte donné, de la tâche que nous voulons exécuter. Il s'agit là également d'un réflexe qui nous incite à parcourir avec les yeux un article pour savoir de quoi il traite. Si un titre nous attire et un autre pas, c'est que nous nous attendons à y trouver des informations susceptibles de nous intéresser. Nous avons une idée de ce qui s'y „cache". Il en est de même p. ex. quand nous allumons la télé pour regarder un match de football - nous nous attendons alors à entendre parler des joueurs, des buts, du comportement des supporters, des corners, etc.

Ces anticipations globales peuvent être entraînées par le comportement de l'émetteur, les souvenirs des entrevues précédentes, etc. (cf. les composantes de la CC). Tous ces éléments sont munis de significations. L'apprenant en LE est souvent incapable d'apprécier leur poids (à cause de son attitude verbocentriste, cf. 2.2.).

De même que le sens profond est représenté „en surface" par des unités formelles, de la même manière aux anticipations sémantiques se joignent les anticipations formelles, s'opérant au niveau du tour de la parole, de l'énoncé, la proposition, le groupe de mots, le mot.

Il s'agira de faire appel cette fois-ci aux structures phonématiques (séquence de sons possible/impossible p.ex en français la suite des consonnes „kstr" est impossible à l'initiale, mais possible en position intervocalique);⁶⁾ aux structures syntaxiques p.ex la phrase qui commence par „si" pourrait impliquer une condition qui permettra ou non la réalisation d'une action; aux structures lexicales telles que collocations, expressions idiomatiques, locutions phraséologiques, proverbes, etc. p.ex il suffit de commencer la phrase par „il n'est pire eau....." pour que chaque expert en français puisse la terminer; aux structures proxémiques telles qu'intonation, accent, mimique, gestuelle etc. p.ex quand dans la partie introductive apparaît un mot sur lequel on insiste (accent d'insistance) on pourra s'attendre à une explication ou une précision,

⁶⁾ Exemple de Gremmo et Holec (1990).

il en est ainsi dans la phrase: Je n'ai rien contre **Jean**, c'est Pierre qui me paraît suspect.

Nous aimerions particulièrement insister sur l'apport à la signification de l'élément gestuel. Ce sont surtout les débats qui permettent de repérer et apprécier son importance pour l'anticipation du sens. Il est possible dans de nombreux cas de prédire si quelqu'un s'apprête ou non à parler, de lire sur le visage ses émotions et même ses intentions.⁷⁾

3.3. La vérification des anticipations

Les processus décrits plus haut sont souvent inconscients et se déroulent simultanément avec les processus de vérification des hypothèses.

Or, la vérification ne se réalise pas non plus à travers une perception linéaire et exhaustive de la chaîne parlée. Au contraire, elle est sélective et consiste à prélever dans le texte des indices permettant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses préalablement émises.

L'opération de prélèvement des indices⁸⁾ s'appuie sur le texte et est possible grâce à la connaissance des structures qui constituent ce dernier (cf.4.1.).

3.4. Modèle interactif

L'élaboration et la vérification des hypothèses constituent deux faces essentielles du modèle interactif. D'une part, les processus „du haut vers le bas” se ramenant à l'élaboration des hypothèses basées sur le savoir, le savoir-faire et le vécu de l'auditeur ainsi qu'à la vérification de ces hypothèses dans le texte, d'autre part, les processus de „bas vers le haut” visant le décodage des unités linguistiques en fonction du savoir relatif au message.

Le résultat de la vérification détermine l'étape suivante de la CS.

Si les hypothèses sont confirmées la signification préconstruite du message est incluse dans les processus en cours; si elles ne sont ni confirmées ni infirmées l'auditeur est obligé ou bien de suspendre la CS jusqu'au moment où d'autres structures redondantes la rendront possible ou bien de recommencer la CS en s'appuyant davantage sur les processus „de bas vers le haut”; si les hypothèses sont infirmées il peut en élaborer d'autres ou bien interrompre la CS.

4. COMPETENCE DE COMPREHENSION

Les recherches semblent confirmer que la compréhension satisfaisante de la parole, et nous ajouterions l'efficacité dans l'élaboration et la vérification des anticipations dépend de différents types de savoirs ou de compétences préalables à l'activité de CS.

⁷⁾ Porcher et Calbris (1989) disent que les gestes „expriment une appartenance sociale, l'identité d'un groupe. L'auteur du geste est réputé traduit par son geste et parce qu'il est considéré comme responsable de celui-ci, on lui confère l'identité que ce geste exprime”. Ainsi le geste véhicule des informations sur ce dont on parle et sur celui qui parle favorisant l'élaboration des prédictions.

⁸⁾ Si en plus l'auditeur est confronté à des images son capital d'indices accroît considérablement.

En décrivant la compétence auditive (de compréhension orale) W. Wilczyńska (1993) dresse la liste des sous-compétences pouvant influencer sur la qualité de la compréhension. Ainsi nous avons la sous-compétence cognitive (qui comprendrait notre connaissance du monde, avec son milieu matériel et les règles qui le régissent; sans oublier pour autant le savoir se rapportant à l'interlocuteur (émetteur) et à la situation de communication, la sous-compétence sémiologique (à la base de laquelle se trouve le savoir sur les catégories grammaticales et lexicales, mais également sur les éléments prosodiques tels que l'accent, l'intonation, le rythme, la gestuelle), la sous-compétence discursive [et pragmatique] (qui serait constituée de la capacité de reconnaître différents types de discours, les normes de l'interaction orale, les registres de la langue, mais aussi de l'aptitude à différencier dans le discours ce qui relève de l'individuel et du social, à discerner les déterminations culturelles, interculturelles, psychologiques, etc.).

Il convient de mentionner que tous les éléments cités, et d'autres encore que nous n'avons pas cités faute de place (temps), ne sont pas indispensables pour chaque activité de CO - ils sont sollicités selon les besoins du moment.

4.1. La théorie des schémas

Selon les théories cognitives, le potentiel de savoirs énumérés plus haut est organisé dans la mémoire à long terme sous forme de schémas de contenus, schémas linguistique, schémas formels (cf. les sous-compétences).

Les informations venant du monde extérieur sont traitées grâce aux données stockées dans la mémoire à court terme, et ainsi que grâce aux schémas actuellement en éveil). La totalité des processus en question aurait lieu dans la mémoire opérationnelle.

5. IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

Nous espérons avoir démontré que la compréhension orale est un processus complexe qui engagent différents savoirs et savoir-faire.

La spécificité du code oral, et surtout la pression temporelle du flux de la parole ne permet pas de s'arrêter sur un mot ou de revenir sur une phrase. Le message défile inexorablement. Dans cette perspective l'AS peut s'avérer très utile: chaque sens deviné, devenant redondant, nous permet de glisser sur une partie du texte et de gagner, de cette manière, du temps.

Il est certain que si l'auditeur est capable de prédire plus ou moins exactement le contenu du message ses chances en CO augmentent. Autrement dit, s'il sait quel est l'objet qu'il doit rechercher il le trouvera plus facilement.

Nous ne savons pas si on peut apprendre à un élève à anticiper le sens, mais on peut le sensibiliser à cet aspect de l'activité interprétative pour l'amener à prendre en considération d'autres éléments que ceux verbaux.

Nous avons mentionné plus haut l'existence des schémas de contenus et des schémas formels. Une des tâches les plus importantes serait d'aider l'apprenant dans l'accumulation des savoirs, des connaissances culturelles et sociales et ceci à travers les activités de prélecture/préécoute visant à une activation et la construction de

schémas pertinents par rapport au contenu, les conférences, le visionnement de films, de diapositives, d'illustrations, discussions de classe ou débats, l'élaboration des cartes sémantiques. Ces activités et autres entraînent l'auditeur à faire des hypothèses; permettent donc d'activer des connaissances générales appropriées et de les utiliser comme contexte de l'écoute.

Le travail sur les schémas formels consistera à chercher des mots clés, à établir des cartes de texte, des diagrammes visant le repérage d'indices textuels et la définition des relations fondamentales, à expliquer les structures rhétoriques.

Pour mieux développer les savoirs de l'apprenant il est vivement conseillé de lui proposer une grande variété d'activités. Cette diversité doit concerner les différents niveaux présentés plus haut.

Ce qui nous paraît crucial pour cette sensibilisation à l'anticipation c'est l'orientation sur la tâche. L'apprenant devra apprécier une compréhension sélective et non exhaustive, qui lui procurera le sentiment d'avoir réussi. Il apprendra ainsi à glisser sur les informations qui ne sont pas utiles pour l'accomplissement de la tâche et à se concentrer sur celles qui le sont. La formulation des objectifs pousse l'apprenant à faire des hypothèses qu'il pourra vérifier lors de l'activité de compréhension. Parmi les techniques les plus utiles nous citerions toutes sortes de grilles, de questionnaires à choix multiple, la recherche des mots clés et la reconstruction du texte à partir de ceux-là, le repérage des marqueurs logiques, la reconstruction de la structure du message.

Il nous semble que la CO devrait porter sur bien plus que le „textuel”. La compréhension orale ne se construit pas uniquement à partir du texte lui-même et des connaissances générales. Elle s'effectue également au niveau de l'intonation, de l'accent, de la gestuelle, de l'image.

Dans ce cadre on peut proposer aux étudiants de se concentrer uniquement sur l'intonation et réduire le verbal au statut du fond et leur demander quelles sont les émotions exprimées à l'aide de la voix uniquement. On pourra également faire des exercices qui démontreraient comment peut changer le sens de la même phrase à la suite de modifications de l'intonation et de déplacements des accents.

Traités conjointement avec le rythme et l'intonation les gestes eux aussi permettent de nombreuses exploitations (redondance, substitution, complémentarité, contrepartie, contradiction).

Les clichés intonatifs et gestuels doivent faire partie d'un enseignement vivant de la langue courante, surtout parce qu'ils influencent la rapidité de compréhension.

La liste d'activités pourrait être longue. Nous sommes convaincue que les enseignants feront preuve d'imagination et aideront leurs élèves à se détacher du „texte”. Les résultats ne seront en fait positifs qu'à condition de préserver une certaine harmonie entre les données de la situation de communication, les savoirs, et le savoir-faire communicatif et se son projet de connaître.

BIBLIOGRAPHIE

- Calbris G. et Porcher L.**, 1989. „Geste et communication”. Hatier-Credif.
- Carrell P.**, 1990. „Rôle des schémas de contenus et des schémas formels” in Gaonac’h D. „Acquisition et utilisation d’une langue étrangère”. Hachette, pp. 16-29.
- Gremmo J.M. Holec H.**, 1990. „La compréhension orale, un processus et un comportement” in Gaonac’h D. „Acquisition et utilisation d’une langue étrangère”. Hachette, pp. 30-40.
- Krakowian B.**, 1985. „O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej”. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz L.**, 1990. „Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych”. Ossolineum, pp. 23-32.
- Marton W.**, 1976. „Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem”. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szalek M.**, 1989. „Trudności związane ze słuchową percepcją tekstów obcojęzycznych” in Paliński A. „Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków obcych”. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, pp. 89-117.
- Ur P.**, 1989. „Nauczanie rozumienia słowa mówionego”. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Wilczyńska W.**, 1993. „Compréhension orale en tant que construction du sens”.

ZUR ROLLE DER GRAMMATIK IN DER AUSBILDUNG DER FREMDPRACHENLEHRER AN LEHRERKOLLEGS IM LICHT DER NEUEREN TRENDS IN DER GLOTTODIDAKTIK - DARGESTELLT AM BEISPIEL DES FREMDSPRACHEN- LEHRERKOLLEGS IN NOWY SĄCZ

Mit dem vorliegenden Beitrag habe ich mir vorgenommen, auf die Rolle der Grammatik im heutigen Fremdsprachenunterricht einzugehen, wobei mein Interesse hauptsächlich der Fremdsprachenlehrausbildung gelten soll, die das höchste Niveau im Fremdsprachenlernprozeß darstellt.

Der Begriff "Fremdsprachenlernen" wird hier im Sinne von HEYD¹ verwendet, also verstanden als unterrichtsgesteuerter Prozeß, im Gegensatz zum ungesteuerten Fremdspracherwerb.

Bevor ich aber auf die Rolle der Grammatik zu sprechen komme, sollte noch der Begriff "Grammatik" präzisiert werden. Nach HELBIG² gibt es drei Arten der Grammatik:

1. Grammatik A, die als Regelsystem zu verstehen ist, das der Sprache innewohnt und in den Texten exteriorisiert ist,
2. Grammatik B, die linguistische Beschreibung des der Sprache innewohnenden Regelsystems - sie ist also das Abbild der Grammatik A.
3. Innerhalb dieser Grammatik kann man weitere Unterscheidungen treffen: so hebt sich die Grammatik B₁ - eine zu sprachwissenschaftlichen Zwecken entwickelte Grammatik - von der Grammatik B₂ ab - einer didaktisch angelegten, für Unterrichtszwecke bestimmten Grammatik.
4. Grammatik C, die im Bewußtsein des Sprachbenutzers (hier: des Fremdsprachenlernalters) interiorisiert ist; sie umfaßt grammatische Regeln, die er sich im Sprachunterricht erworben hat.

Relevant für den Fremdsprachenunterricht scheinen Grammatik B (insbesondere B₂) und Grammatik C zu sein.

Während die Grammatik B₁ die Grammatik B₂ entstehen läßt (ihre Entstehung impliziert) und bei der Lehrstoffaufbereitung unabdingbar ist - sie ist sozusagen das Gerüst jedes Lehrwerkes - stellt die Grammatik C das Ergebnis des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Fremdspracherwerbs dar, wobei ihr Wert mal überschätzt (wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode), mal unterschätzt wird (wie in der Aufschwungsphase der kommunikativen Didaktik).

Wie bereits am Anfang angedeutet wurde, nimmt die Lehrerausbildung eine besondere Stellung innerhalb des gesamten Fremdsprachenunterrichts ein. Ihre

¹ Heyd G., "Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.", Frankfurt a.M., S. 13

² Helbig G., "Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht.", Leipzig 1981, S. 49 ff., S. 56 ff.

Besonderheit liegt erstens darin, daß es sich hier um fortgeschrittene Lerner handelt, und zweitens - was meines Erachtens viel wichtiger ist - daß hier 2 Perspektiven zusammenfallen: die des Lerners und die des Lehrers.

Um zum Thema der Grammatik zurückzukehren: in bezug auf ihre Rolle in der Lehrerbildung lassen sich hier 3 Bereiche unterscheiden, je nachdem, ob die Grammatik eine "dienende" Rolle spielt, oder ob sie selber zum Untersuchungsgegenstand wird und im Vordergrund steht, oder ob sie bis zu einem gewissen Grade der Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts untergeordnet ist - das ist z.B. dann der Fall, wenn die Kollegiaten im Methodikunterricht lernen, bestimmte grammatische Phänomene zu didaktisieren oder die sogenannten grammatischen Minima aufzustellen.

Nun will ich auf die Bereiche im einzelnen eingehen.

1. Zuerst soll die didaktische/kommunikative Grammatik näher betrachtet werden - sie wird in erster Linie im Rahmen der sprachpraktischen Übungen realisiert. Die Grammatik baut auf der bereits vorhandenen Grammatik C auf und bereichert sie um neue Inhalte.

Das Regelwissen ist nur insofern wichtig, als es die Kommunikation optimiert. Wichtig ist, so HEYD³, was die Grammatik für die Kommunikation leistet. Ähnlich sieht DIGESER⁴ die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht - er vertritt die Ansicht, daß die eigentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, dem Schüler sprachliche Mittel zur Verfügung zu stellen, die es ihm ermöglichen, seine Redeabsicht in der Fremdsprache zu realisieren.

Im sprachpraktischen Unterricht geht es also primär um fremdsprachige Kenntnisse, d.h. um grammatisches Können im Sprachgebrauch, während fremdsprachliche Kenntnisse (das Regelwissen) im Hintergrund stehen⁵. Da aber ungenügende fremdsprachliche Kenntnisse die Kommunikation beeinträchtigen, sie in extremen Fällen sogar unmöglich machen, kann das Regelwissen nicht völlig aus den sprachpraktischen Fächern ausgeklammert werden.

Demzufolge besteht auch die Prüfung in Sprachpraxis am Lehrerkolleg in Nowy Sącz aus mehreren Teilen, von denen einem Teil, der Grammatik, eine ziemlich große Bedeutung beigemessen wird.

Die schriftliche Teilprüfung sieht wie folgt aus:

- a) Hörtext - 20 Punkte
- b) Lesetext - 10 Punkte
- c) Aufsatz - 45 Punkte
- d) Grammatisch-lexikalischer Text - 25 Punkte.

Unabhängig von dem in der Bewertungsskala weit oben platzierten Test, werden Verstöße gegen grammatische Regeln auch woanders "geahndet", so daß z.B. die Fehlerquote sowohl die Note für den Aufsatz, als auch die für die mündliche Teilprüfung beeinflusst.

2. Den zweiten Bereich macht die Beschreibung des Regelsystems aus; in der überkommenen Auffassung - "die Grammatik als solche".

³ Heyd G., "Deutsch lehren...", a.a.O., S. 163

⁴ Digeser A., "Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle.", Stuttgart 1988, S. 37

⁵ Heyd G., "Deutsch lehren...", a.a.O., S. 164

Hierzu gehören sowohl die linguistische, als auch die Lernergrammatik - d.h. Grammatik B₁ und B₂, denen gemeinsam ist, daß sie auf Entwicklung und Vervollkommen des internen Regelwissens von Lernern hinzielen.

Diesem Bereich wird durch zwei Fächer Rechnung getragen - beschreibende und konfrontative Grammatik einerseits und praktische Grammatik andererseits (die letzt genannte Lehrveranstaltung gehört zu den bereits erwähnten sprachpraktischen Übungen).

Bei der Darstellung der Ziele, die die beiden Fächer verfolgen, werde ich mich auf den Programmentwurf für das Fach "Grammatik" an Lehrerkollegs stützen. (In Kürze soll ein allgemein verbindliches Programm für alle Lehrerkollegs ausgearbeitet werden.)

Es sind hier folgende Ziele zu nennen⁶ :

- 1) die Lehrveranstaltung soll grammatische Phänomene systematisieren und die Kollegiaten mit Grundelementen der deskriptiven Grammatik bekannt machen,
- 2) Manche grammatischen Phänomene sollen konfrontativ, d.h. in bezug auf die Ausgangs- und die Zielsprache behandelt werden,
- 3) Das Fach soll die Fähigkeit der Lerner entwickeln, Erscheinungen der deskriptiven Grammatik an konkreten Beispielen zu analysieren,
- 4) Es soll zur Verbesserung von praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten beitragen.
- 5) Die Lehrveranstaltung soll auch die Terminologie systematisieren und die Fähigkeit der Lerner entwickeln, sich der Metasprache zu bedienen.
- 6) Das Fach soll Wege zur Behandlung grammatischer Probleme in der schulischen Unterrichtspraxis aufzeigen.

Mit dem letzten Ziel wird zwischen den Fächern Grammatik und Methodik/Didaktik des Deutschunterrichts eine Brücke geschlagen.

Die Zusammenhänge werden noch deutlicher, wenn man die im Programmentwurf aufgelisteten Themen näher betrachtet.

Sie sind in 3 Gruppen eingeteilt⁷:

- 1) Themen für den theoretischen Bereich (Grundelemente der deskriptiven und der konfrontativen Grammatik);
- 2) Themen für den praktischen Bereich - denen am Fremdsprachenlehrerkolleg die höchste Stundenzahl gewidmet werden soll;
- 3) Themen für den didaktischen Bereich.

Während die ersten zwei Gruppen von Themen die Kollegiaten mit einem bestimmten theoretischen Wissen ausstatten sollen, dieses an konkreten Beispielen veranschaulichen, und schließlich Übungen zur Sprachpraxis bieten sollen, ist die letzte Themengruppe daraufhin orientiert, das im Programmentwurf zuletzt genannte Ziel in die Tat umzusetzen - d.h. Wege zur Behandlung grammatischer Probleme in der schulischen Unterrichtspraxis aufzuzeigen.

⁶ Programmentwurf für das Fach "Grammatik" für Deutschlehrerkollegs

⁷ Ebenda

Aus diesem Grunde werde ich dieses Interessengebiet des Faches Grammatik dem dritten und zugleich dem letzten Bereich (der im Hinblick auf die Rolle der Grammatik in der Lehrerbildung unterschieden wurde) zuordnen.

3. Hier ist die Lernerperspektive von der Lehrerperspektive abgelöst worden. In den Bereich fällt das Wissen um die Vermittlung von grammatischen Phänomenen. Mit anderen Worten: aus der Grammatik B₂ werden bestimmte Inhalte herausgegriffen und im Fremdsprachenunterricht dargeboten, mit der Zielsetzung, sie zur Grammatik C beim Lerner werden zu lassen, der jetzt aber nicht mehr der Kollegiat selbst ist, sondern sein künftiger Schüler.

Für dieses Wissen um "Was?" und "Wie?" ist außer dem didaktisch ausgerichteten Teil des Faches "Grammatik" das bereits erwähnte Fach "Methodik" zuständig.

Die Methodik, die als Lehre von einem planmäßigen, geschickten Unterrichten zu verstehen ist (HEYD⁸) sowie die Fremdsprachendidaktik (in Polen: Glottodidaktik), die den Unterrichtsprozeß mitsamt seinen Zielen, seinem Inhalt und seiner Gestaltung unter dem Gesichtspunkt eines rationellen und effektiven Lehrens und Lernens beschreibt, bilden eine untrennbare Einheit. Nichtsdestoweniger hat sich "Methodik" als Bezeichnung des Faches eingebürgert.

Die Methodik ist es, die Auskünfte darüber gibt, inwieweit und auf welche Weise grammatische Unterweisung im Fremdsprachenunterricht präsent sein soll. Der Methodenstreit hat sich seit dem Aufschwung der kommunikativen Didaktik gelegt, obwohl heutzutage viele Unterrichtsmethoden (darunter auch alternative Methoden) unter Fremdsprachenlehrern ihre Anhänger finden.

Was die Art und Weise, wie man Grammatik unterrichten soll, anbelangt, so lernen die Kollegiaten, deren schulische Erfahrungen mit dem Deutschunterricht allzu oft auf die Grammatik-Übersetzungsmethode zurückgehen, drei mögliche Wege bei der Vermittlung der grammatischen Phänomene kennen.

Außer dem ihnen vertrauten deduktiven Weg gibt es noch das analytisch-deduktive und das induktive Verfahren, die vom Beispiel ausgehen.⁹

Von Belang ist auch die Unterscheidung zwischen der Mitteilungsgrammatik (produktiver Grammatik) und der Verstehensgrammatik (rezeptiver Grammatik).¹⁰

Letztere umfaßt Strukturen, die der Lerner nur (passiv) versteht, während die Mitteilungsgrammatik ihren (aktiven) Gebrauch voraussetzt.

Diese Unterscheidung ist dann bei der Auswahl der sogenannten grammatischen Minima¹¹ hilfreich - man hat längst endgültig davon Abschied genommen, alle grammatischen Lernpensen gleich zu gewichten.

Um dies zu veranschaulichen, werde ich zwei von NEUNER/HUNFELD¹² zusammengestellte Lernprogressionen anführen - es handelt sich dabei um die Behandlung des Tempussystems im Deutschunterricht.

⁸ Heyd G., "Deutsch lehren...", a.a.O., S. 9

⁹ Ebenda, S. 167 ff.

¹⁰ Ebenda, S. 164

¹¹ Ebenda, S. 164

¹² Neuner G./Hunfeld H., "Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts.", Kassel 1992, S. 97

In der traditionellen Progression werden alle Tempora gleich gewichtet. Bei ihrer Einführung geht man den Weg vom Einfachen bis zum Komplizierten, so daß den synthetischen Tempora der Vorrang gegeben wird.

Die neuere Progression ist dagegen kommunikativ orientiert - ausschlaggebend bei der Behandlung der Tempora ist nicht mehr ihre sprachliche Beschaffenheit, sondern ihre Leistung für die Kommunikation.

Dies hat die folgende Reihenfolge gezeigt:

1. Präsens
2. Perfekt (Reden über Vergangenes)
3. Imperfekt (hauptsächlich zum Lesen von Zeitungstexten)
4. Plusquamperfekt (wenig Gewicht)
5. Futur I (wenig Gewicht, da es einfachere Formen gibt)
6. Futur II (wenig Gewicht, nur Verstehen wichtig).

Es ist keineswegs in solch einem kurzen Beitrag möglich, auf alle im Fach "Methodik" zu behandelnden Inhalte, die mit der Grammatik zusammenhängen, einzugehen.

So kann ich lediglich die Hoffnung hegen, mich mit dem Begriff "Grammatik", der viele Bedeutungen und Aspekte in sich birgt, in bezug auf die Lehrerbildung an Fremdsprachenkollegs ein wenig auseinandergesetzt zu haben.

Zugleich bin ich mir aber dessen bewußt, daß die Bereiche, die im Hinblick auf die Rolle der Grammatik im Kollegstudium unterschieden worden sind, einer detaillierten Analyse bedürfen.

BIBLIOGRAPHIE

- Digeser A.**, 1988. "Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle." Stuttgart
- Funk H./Koenig M.**, 1991. "Grammatik lehren und lernen." München
- Helbig G.**, 1981. "Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht." Leipzig
- Heyd G.**, 1991. "Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache." Frankfurt
- Meese H.**, 1994. "Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche." Berlin
- Neuner G./Hunfeld H.**, 1992. "Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung." Kassel
- "Programmwurf für das Fach "Grammatik" für Deutschlehrerkollegs 1994"

LES MACHINES À L'ÉCOLE - VERS UNE PÉDAGOGIE ASSISTÉE PAR ORDINATEUR

Dans les années 80 et 90, notre monde a connu une grande révolution informatique. La civilisation moderne s'est trouvée au seuil d'une nouvelle ère où la circulation de l'information joue un rôle principal. Les ordinateurs ont changé le monde et ils ont aussi un rôle important à accomplir sur le plan scolaire.

Cependant, on trouve difficilement une école qui pourrait être fière de la quantité et de la qualité de son équipement informatique. Nombreux sont les professeurs, même ceux doués et enthousiastes, qui ne savent pas utiliser ce matériel. Il arrive souvent que certains professeurs familiarisés à l'informatique le connaissent moins que leurs élèves. L'ère informatique a-t-elle détourné l'école polonaise?

Il s'avère que les systèmes scolaires d'autres pays ressentent aussi un malaise à ce sujet. Par exemple, le retard de l'Education nationale française est évalué à dix ans. Dans les établissements scolaires, 900 000 enseignants ont à leurs disposition 350 000 PC, dont la moitié sont obsolètes. Cela donne un ordinateur en marche pour 80 élèves. Quant aux ordinateurs les plus modernes et les plus utiles, on ne peut offrir qu'une machine multimédia pour 2000 élèves. Avec ce résultat, l'école ne représente pas de marché rentable pour les éditeurs. En conséquence, il n'y a pratiquement pas de logiciels CD-ROM bien adaptés aux besoins scolaires¹.

Par opposition, considérons le cas du système scolaire américain² :

Le ministère de l'éducation américain surveille 110 000 écoles dans lesquelles 3,5 millions d'enseignants ont 4,5 millions ordinateurs à leur disposition. Donc, les écoles ont plus d'ordinateurs que d'enseignants! Au moins 20% de la totalité des élèves possèdent leurs propres ordinateurs personnels. En ce qui concerne les étudiants des écoles supérieures le nombre des propriétaires des ordinateurs augmente jusqu'à 70% (les données de l'année 1994). Presque tous les établissements d'enseignement supérieur possèdent des laboratoires informatiques où les étudiants ont libre accès. La situation où les médias électroniques font concurrence aux livres imprimés existe déjà. Les autorités scolaires ont le choix entre un manuel-livre et un manuel-programme informatique. Le Texas est devenu le premier état à adopter un logiciel au lieu des manuels traditionnels pour certains cours dans ses écoles. Le matériel informatique est une révolution qui est en train de créer une qualité de vie nouvelle.

Est-ce à dire qu'on devrait remplacer les enseignants par les ordinateurs ? On le croyait il y a déjà bien longtemps, dans les années 60. A cette époque-là, les ordinateurs étaient des engins immenses qui occupaient souvent quelques pièces et qui pesaient des dizaines, voire des centaines de kilos. C'étaient des machines très chères, financièrement inaccessibles aux écoles. Pourtant, déjà à cette époque, nombreuses

¹ Labbé C. et Recasens O. 1995, "L'éducation nationale a dix ans de retard ...", L'Evenement du Jeudi, No 568, pp. 64,65

² -, 1994, "Multimedia w edukacji", PC WORLD KOMPUTER, No 6, IDG Poland SA, Warszawa, pp. 15-18

étaient les personnes fascinées par les ordinateurs. Leur utilisation en didactique était considérée comme un enseignement alternatif qui, croyait-on alors, remplacerait totalement l'enseignement traditionnel³.

Aujourd'hui, les ordinateurs peuvent avoir les dimensions, le poids et la mobilité d'un porte-document et leurs possibilités sont stupéfiantes. La popularisation du matériel multimédia et Internet a rendu possible, de point de vue technique, le remplacement des techniques traditionnelles d'enseignement, c'est-à-dire en classe et en présence d'un enseignant. Même en Pologne, on a commencé à publier des manuels interactifs pour l'apprentissage des langues étrangères comme EuroPlus+ de la société Young Digital Poland qui a transposé la méthode "Flying Colours" sur un CD-ROM.

On observe l'apparition de la "cybergénération" dont les représentants, les "cybermômes" apprennent à utiliser l'ordinateur avant même d'apprendre à lire⁴. Les visions futuristes d'un "cybermonde" peuvent nous faire un peu peur, parce-qu'on a perdu la foi primitive en la perfection de la technologie. Il nous faut certainement montrer du bon sens. L'ordinateur ne devrait remplacer ni l'enseignant ni le livre. Il mérite d'être considéré comme une excellente aide didactique mais pas comme un moyen universel.

Quelle devrait être donc la place des machines à l'école? La pédagogie informatique n'est plus un luxe extraordinaire, elle n'est plus un spectacle, elle entre dans le quotidien de la pédagogie⁵. Enumérons quelques avantages pédagogiques qu'elle nous présente.

D'abord, elle introduit une variété supplémentaire dans la classe. Les nouvelles techniques donnent plus de liberté au professeur en lui fournissant un choix enrichi de possibilités. Il peut les utiliser de façon créative. Il peut mettre en oeuvre des approches nouvelles et plus efficaces⁶.

L'élève avait toujours différentes aides didactiques à sa disposition : des livres, des cahiers, des tableaux et, plus récemment, le magnétophone et la vidéo. Cependant, pour la première fois, il a devant lui un dispositif communicatif qui fonctionne dans un mode interactif. Cette situation provoque un phénomène remarquable du renforcement positif de l'activité d'apprentissage⁷. Il n'est pas possible de travailler avec cet outil sans interaction.

L'ordinateur est en outre un partenaire attirant. Il ne s'impatiente jamais, on peut incessamment répéter des opérations ou échanger des informations. Il n'est jamais fatigué, il peut travailler plus longtemps que l'homme (en plus sans être payé !). Sa patience est une qualité très appréciée. Il ne s'énerve pas, il ne menace pas, il ne

³ **Debski R.** 1988, "Kilka faktow z historii i dnia dzisiejszego nauczania jezykow obcych wspomaganego komputerem", *Jezyki Obce w Szkole*, No 4, WSiP, Warszawa, pp. 322-324

⁴ **Labbé C. et Recasens O.** 1995, "Les fils des puces : la cybergénération", *L'Evenement du Jeudi*, No 568, pp. 64,65

⁵ **Jannot M.** 1988, "Vers une didactique informatique", *Le Français Dans Le Monde*, numéro spécial: "Nouvelles Technologies et Apprentissage des Langues", Hachette, Paris, p.91

⁶ **Marlow E.** 1989, "Computer assisted instruction and the learner", *Jezyki Obce w Szkole*, No 4, WSiP, Warszawa, pp. 348-350

⁷ **Dobrowolski R.** 1992, chapitre: "Uczenie sie wspomagane mikrokomputerem", *PAMIEC, UCZENIE SIE, JEZYK*, PWN, Warszawa, 1992, pp.162-168

gronde pas les enfants. Il est très flexible. Il peut s'accommoder au rendement, au rythme de tout un chacun⁸.

Malheureusement, il n'échappe pas à quelques défauts. Le plus gênant est qu'il ne pense pas. Il n'est pas du tout perspicace. Il ne sait pas faire de suppositions, d'hypothèses. La communication doit s'adapter à des contraintes très formelles et explicites. Elle reste un handicap en comparaison à la vraie communication humaine. De plus, l'ordinateur comme chaque machine, est susceptible de mal fonctionner ou de tomber en panne ce qui est parfois bien agaçant.

La communication homme-machine subit encore une contrainte: les moyens (les canaux) d'interaction sont réduits. D'habitude, on peut communiquer avec l'ordinateur seulement par l'intermédiaire du clavier, voire de la souris. L'ordinateur, pour sa part, communique grâce à l'écran. L'interaction se limite aux messages écrits. On développe les techniques de communication orale bidirectionnelle, mais il n'est pas encore temps de les introduire largement dans les écoles. L'apprentissage de la dactylographie et des manipulation complexes ralentit le processus didactique. Pourtant, avec le temps, il peut être accéléré grâce à l'acquisition de la technique qui est très performante. D'ailleurs, à un niveau avancé, un cours d'utilisation de l'ordinateur peut se dérouler en langue étrangère. Cela représenterait une situation communicative par excellence.

Enfin, la communication homme-machine n'exclut pas la communication interhumaine. L'écran de l'ordinateur est un médium public qui facilite le travail en groupe et qui favorise la communication entre les apprenants. Ceux-ci peuvent travailler à deux ou à trois par ordinateur, discutant et collaborant pour atteindre leurs objectifs. Par le réseau téléphonique, ils peuvent communiquer en direct avec d'autres utilisateurs des ordinateurs de n'importe quel endroit de la Terre, pour ne pas dire de la richesse des informations accessibles grâce au réseau Internet. Dans chaque type d'activités, individuelles ou collectives, l'ordinateur soulage le professeur dans la tâche de stimulation et de surveillance du travail des apprenants.

Les élèves sont, en principe, fascinés par ce nouvel outil de travail. Dans notre culture, l'ordinateur est un symbole de la modernité, du progrès, du professionnalisme, du succès. Les élèves désirent parvenir à ces valeurs. Il serait donc profitable de faire un bon usage de cette motivation. Même si l'on peut atteindre des résultats pédagogiques comparables à l'aide d'un livre, d'un tableau et d'une craie, l'informatique fournit un enrichissement incontestable aux démarches pédagogiques. Le monde a déjà choisi l'option du développement technologique. L'école ne peut pas s'isoler et rester en arrière. Son objectif est en effet de préparer les apprenants aux défis qu'ils rencontreront dans le monde réel. Le rôle de l'enseignant devrait consister à apprendre comment faire face à ces défis d'une façon créative et humaine.

⁸ -, 1994, "Multimedia, Dziecko, Edukacja", PC World Komputer, No 9, IDG POLAND SA, Warszawa, pp.19,20

KSZTAŁCENIE, DOKSZTAŁCANIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

ZIELONA GÓRA 1995

W dniach 22-23 września 1995 roku, w murach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, odbyła się międzynarodowa konferencja poświęcona problemom kształcenia i dokształcania nauczycieli języków obcych. Inicjatorem i współorganizatorem konferencji było Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. Konferencję poprzedziło (21 września) robocze zebranie przedstawicieli Regionu Europy Centralnej Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, na którym omawiano perspektywy współpracy nauczycieli języków obcych z tego regionu. W zebraniu tym udział wzięli - Iva Pychová (reprezentant KMF, Czechy), Claus Orht (Szwecja, reprezentant IDV), Janusz Henzel (reprezentant MAPRJAL), Teresa Siek-Piskozub (przedstawiciel PTN i koordynator Regionu z ramienia FIPLV) oraz Reinhold Freudenstein (obserwator FMF, Niemcy).

W piątek rano (22 września) nastąpiło otwarcie obrad. Przybyłych uczestników powitali: prof.dr hab. Hanna Komorowska - przewodnicząca PTN, prof.dr hab. Jerzy K.Baksalary - Rektor WSP oraz prof.dr hab. Reinhold Freudenstein życząc uczestnikom udanych obrad. Następnie do obiadu odbywała się sesja plenarna, w czasie której omawiano następujące problemy:

Franciszek Grucza - *Immanentna struktura właściwości definiujących nauczycieli języków obcych;*

Elżbieta Zawadzka - *Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych;*

Hanna Komorowska - *Kryteria konstrukcji i ewaluacji programów nauczania języków obcych;*

Marian Szczodrowski - *Lingwodydaktyka a rola nauczyciela w procesie nauki języka obcego;*

Wanda Krzemińska - *Informacja w zawodzie nauczyciela języków obcych;*

Zbigniew Adaszyński - *Szkoła jako fabryka, fabryka jako szkoła - próba stworzenia systemowego modelu w myśleniu i tworzeniu programów kształcenia nauczycieli.*

Po wspólnym obiedzie uczestnicy udali się do Ratusza na spotkanie z Prezydentem Miasta Zielonej Góry. Tam, przy miłym poczęstunku, zapoznali się z perspektywami rozwoju miasta, usłyszeli o przypisywanemu przez władze lokalne znaczeniu szkolnictwa wyższego dla miasta i regionu, a także otrzymali ciekawe materiały informacyjne w językach obcych. Po spotkaniu zainteresowani mogli poznać miasto towarzysząc przedstawicielom gospodarzy w spacerze po Starówce. Był to okres obchodów zielonogórskiego winobrania, któremu towarzyszyły liczne kulturalne imprezy odbywające się na świeżym powietrzu.

W godzinach popołudniowych rozpoczęły się obrady w sekcjach językowych. W sekcji języka angielskiego referaty i komunikaty naukowe wygłosili:

Eva Pychová - *Initial Teacher Training at the Crossroads;*

Agnieszka Majkowska - *Poszukiwania, doświadczenia, przemyslenia - alternatywa dla tradycyjnego modelu kształcenia nauczycieli*;
Benedykt Szumilewicz - *Współczesny przekaz informacji. Rola przekazu elektronicznego w nauczaniu języków obcych*;
Marek Marciniak - *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w województwie sieradzkim*;

W sekcji języka francuskiego dyskutowano na temat:

André Noël - *Préparation au DALF*;
Eva Trousilová - *Recyclage, reconversion ou formation permanente?*
Hanna Janina Zielińska - *Pédagogie des échanges dans la formation des professeurs de français*;
Janina Freund - *Stages en écoles (à l'exemple du Collège de Gliwice)*;
Bernadeta Pyśk - *L'enseignement/apprentissage de la didactique du français langue étrangère au Collège de Formation des Maîtres de Français (à l'exemple du Collège de Konin)*;
Eric Kuliński, Bénédicte Leturcq, Zofia Magnuszewska - *La fonction des ateliers dans la formation des futurs professeurs de langues*;
Andrzej Kaczmarek - *Les machines à l'école - vers une pédagogie assistée par ordinateur*;
Katarzyna Karpińska Szaj - *Rozumienie a interpretacja w odbiorze tekstów pisanych na poziomie zaawansowanym*;
Bernadeta Wojciechowska - *Antycypacja sensu w rozumieniu ze słuchu, implikacje pedagogiczne*;
Weronika Wilczyńska - *Nowy polsko-francuski słownik pułapek językowych*;
Danuta Warzecha - *Kształcenie nauczyciela twórczego poprzez zastosowanie technik teatralnych w nauczaniu języka francuskiego w szkole podstawowej*.

W sekcji niemieckiej omawiano:

Claus Ohrt - *Fremdsprachenlehreraus - und - fortbildung in Schweden*;
Reinhold Freudenstein - *Fremdsprachenunterricht für das 21. Jahrhundert*;
Józef Darski - *Syntaktyczne eksponenty verbum finitum w języku niemieckim*;
Małgorzata Szpala - *Rola gramatyki w kształceniu nauczycieli języków obcych w świetle najnowszych trendów w glottodydaktyce (na przykładzie NKJO)*.

Referaty i komunikaty naukowe w sekcji języka rosyjskiego poruszały następujące problemy:

Janusz Henzel - *Aktualne problemy kształcenia i doskonalenia językowego i metodycznego nauczycieli języka rosyjskiego*;
Barbara Lipska - *Doskonalenie nauczycieli języka rosyjskiego w nowej sytuacji politycznej*;
Anna Nowakowska - *Krótkie monotematyczne formy warsztatowe - wady i zalety*;
Rozalia Skiba - *Doskonalenie nauczycieli języków obcych na terenie województwa szczecińskiego*;
Kamila Borkowska - *Metody kształcenia poprawnych nawyków wymowy intonacyjnej na studiach neofilologicznych*.

W godzinach wieczornych odbyły się dyskusje okrągłego stołu w trzech grupach problemowych:

- (1) Kształcenie nauczycieli języków obcych w instytucjach neofilologii i w kolegiach, studia zawodowe / studia magisterskie: licencjat i co dalej?
- (2) Doskonalenie nauczycieli; rola uniwersytetów, ODN, kuratorów.
- (3) Lektoraty w szkołach wyższych i pozaszkolne formy kształcenia językowego dla celów specjalnych.

Pierwszy dzień obrad zakończył się uroczystą kolacją dla wszystkich uczestników konferencji.

W sobotę 23 września odbyły się obrady plenarne, w czasie których omówiono:

Weronika Wilczyńska - *Nauczanie w systemie półautonomicznym na poziomie zaawansowanym - wstępny bilans i perspektywy;*

Ludmiła Sobolew - *Jakich testów potrzebują nauczyciele;*

Elwira Banasik - *Kształcenie nauczycieli języków obcych dla potrzeb publicznej szkoły podstawowej;*

Hanna Wiśniewska - *Miejsce czasopisma metodycznego w kształceniu, doskonaleniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych;*

Teresa Siek-Piskozub - *Rola organizacji nauczycieli języków obcych.*

Po zamknięciu obrad plenarnych delegaci Okręgów PTN uczestniczyli w Walnym Zjeździe (zob. sprawozdanie Neofilolog 11, 1995). Romaniści, nie będący delegatami na Zjazd, kontynuowali natomiast swoje obrady w sekcji. Referaty wygłosili - Dagmara Kuropatwa - *Présentation de nouvelles méthodes* i André Noël - *Preparation au DALF (suite).*

Konferencji towarzyszył kiermasz podręczników i czasopism przygotowany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

W konferencji wzięło udział ok. 130 nauczycieli języków obcych i metodyków z Polski a także Czech, Niemiec, Szwecji i Francji. Wszyscy wyrażali słowa uznania dla organizatorów, którymi byli Okręg Zielonogórski PTN oraz nauczyciele Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. W imieniu wszystkich uczestników pragnę im za to serdecznie podziękować.

Teresa Siek-Piskozub

Przewodnicząca PTN

INFORMACJE DLA AUTORÓW

* Artykuły należy dostarczać na dyskietce [ASCII (Latin2, DHN, Mazovia), AmiPro, Word, Wordperfect, TAG, WordStar] plus jeden wydruk, podając imię, nazwisko, instytucję i adres, pod który należy nadesłać egzemplarz Neofilologa w przypadku wydrukowania artykułu.

* Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 str. (30 wierszy po ok. 60 miejsc znakowych)

* Odsyłacze należy oznaczyć numeracją ciągłą dla całego tekstu a przypisy i aneksy umieścić na końcu artykułu.

* Bibliografia wg zapisu: nazwisko, pierwsza litera imienia (kropka, przecinek), data (kropka), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/magazynu (kropka) wydawnictwo/wydawca – nazwa/nazwisko i nazwa wydawnictwa, strony.

* Do artykułu należy koniecznie dołączyć krótki abstrakt w języku angielskim, streszczający główne tezy.