

Mille feuilles 5.2

Parcours « Blagues »

Travail écrit en didactique du français (Leistungsnachweis)
À l'HEP FHNW, Soleure



Eingereicht bei:

Gwendoline Lovey, Dozentin für Fremdsprachendidaktik

Vorgelegt von:

Elias Meier

Däderizstrasse 61

2540 Grenchen

Elias.Meier@students.fhnw.ch

Solothurn, August 2016

Contenu

1.	Introduction	3
2.	Cadre général	4
2.1	Didactique du plurilinguisme	4
2.2	Constructivisme	4
2.3	Plans d'études	5
2.4	Situation scolaire	6
3.	Description du parcours.....	7
3.1	Familiarisation	7
3.2	Objectifs.....	7
3.3	Input.....	8
3.4	Activités	8
3.4.1	Activités A-D	8
3.4.2	Activités E & F	9
3.4.3	Activités G & H.....	9
3.5	Tâche.....	10
3.6	Revue	10
4.	Théorie.....	11
4.1	Kompetenzorientierung	11
4.2	Inhaltsorientierung	12
4.3	Handlungsorientierung	13
4.4	Progression.....	13
4.5	Lernerorientierung	14
4.6	Differenzierung	14
4.7	Rollen der Lehrperson.....	15
4.8	Evaluation und Reflexion.....	16
5.	Exemplification.....	17
5.1	Kompetenzorientierung	17
5.2	Handlungsorientierung	18
5.3	Inhaltsorientierung.....	18
5.4	Progression.....	18
5.5	Lernerorientierung	19
5.6	Differenzierung	20
5.7	Evaluation & Reflexion	20
6.	Conclusion	22
7.	Bibliographie	24

1. Introduction

« MDR ! Mort De Rire ! » est le nom du magazine 5.2 du manuel « Mille Feuilles ». Les enfants trouvent dans ce magazine beaucoup des histoires courtes, dans le parcours 1 des blagues et dans le parcours 2 des séquences du livre « Greg's Tagebuch ». Dans ce travail écrit en didactique du français (Leistungsnachweis), le parcours 1 « blagues » figure comme sujet principale.

Rire, c'est une activité que chaque élève aime. En riant, les élèves sont actifs dès la familiarisation jusqu'à la tâche à la fin du parcours. De plus, la 5^{ème} et la 6^{ème} année est mon niveau scolaire préféré, donc le travail sur ce parcours sera d'un part amusant, d'autre part utile pour mon expérience personnel.

Dans ce travail, je m'appuie sur les documents des cours « Didactique du français 1 + 2 » chez Brigitta Gubler et Gwendoline Lovey à l'HEP Soleure (littérature secondaire), sur les livres du manuel d'enseignement (magazine, fil rouge, Revue mille feuilles 5 ; tous : Grossenbacher et al. 2013) et sur le livre « Mille feuilles : Neue Fremdsprachendidaktische Konzepte » (Grossenbacher et al. 2012).

L'analyse de la mise en œuvre des concepts actuels dans l'enseignement des langues étrangères comporte plusieurs étapes :

- Dans le chapitre 2 « cadre général » le parcours sera situé dans les conditions principales (plan d'études ; concepts de base ; situation dans l'année scolaire etc.).
- Puis, la familiarisation, l'input, les activités et la tâche ; également le matériel appartenant (CD, Revue) seront décrits précisément dans le chapitre 3.
- Le chapitre 4 s'agit des concepts théoriques sur lesquelles le manuel est créé.
- Dans le chapitre prochain, certaines séquences qui illustrent les points théoriques seront prises pour une analyse approfondie.
- Pour finir, le travail sera résumé au chapitre 6 en tirant des conclusions.

En général, les blagues sont des histoires courtes, concentré sur l'essentielle pour faire rire les gens.

L'ensemble des blagues est toujours la chute à la fin et une structure avec des phrases ou des mots qui indiquent la situation. On rit parce que la chute est surprenante ou le résultat d'un malentendu amusant.

On voit dans chaque culture des blagues, mais en comparant on trouve assez des différences : Particulièrement les protagonistes ont dans chaque pays un nom caractéristique (p. ex. Toto, Fritzchen).

Les élèves peuvent s'identifier avec ce thème et chaque enfant a déjà fait des expériences. On y peut s'entraîner sur des compétences sociales (raconter des blagues aux autres), des compétences personnelles (émotions, avoir de courage) et on apprend du savoir-faire, du savoir-être et du savoir (compétences « culturels »).



2. Cadre général

Dans le « Fil rouge », pages 4 ff. (Grossenbacher et al. 2013) les auteurs décrivent les aspects didactiques du magazine 5.2 « Mort de Rire ».

« Sprachhandeln », « Grammatikalische Erscheinungsformen und Wortschatz », « Bewusstsein für Sprachen und Kulturen » et « Strategien » figurent comme compétences principales. À la page 7, on remarque que les stratégies sont tirées du « Lehrplan Passepartout ».

Dans les prochains sous-chapitres, ces aspects didactiques seront situés dans la didactique du plurilinguisme, dans la théorie du constructivisme et dans les plans d'études (LP 21 et Lehrplan Passepartout). Le dernier sous-chapitre contient des informations de la situation scolaire dans laquelle le manuel est utilisé.

2.1 Didactique du plurilinguisme

Migration et globalisation : Ces deux phénomènes ont changé tout l'Europe et influencé la Suisse fortement. Aujourd'hui, plus de 20% de la population en Suisse ne parlent pas allemand comme langue maternelle. En Allemagne, en France et actuellement en Angleterre qui a quitté l'UE, le nombre d'immigrantes a aussi augmenté pendant les derniers ans. Par conséquent, la commission de l'UE a recommandé d'introduire au minimum deux langues étrangères dans les écoles européennes pour que chacun soit capable de parler trois langues (Grossenbacher et al. 2012, p. 6).

Notre société est donc multilingue, mais quand on regarde sur l'individu, on parle d'un plurilinguisme. Dans nos écoles en Suisse allemand, les enfants apprennent d'une part l'allemand comme langue nationale / officielle, d'autre part chaque élève doit être capable de communiquer en français (2. langue nationale) et en anglais (langue internationale). Dans certains cantons, les élèves apprennent l'italien ou le romanche, donc nous sommes un pays multilingue, et les élèves sont enseignés par la didactique du plurilinguisme (ibid.).

La compétence plurilingue n'est pas seulement une addition des compétences monolingues, plutôt une combinaison, une coordination et une mise en réseau des compétences mono- et des structures interlingues. Donc cette didactique veut atteindre de nouvelles compétences et celles servent à utiliser efficacement plusieurs langues. Pour arriver à ce but, il faut construire des structures, stratégies et concepts à travers de plusieurs langues. Les expériences qu'on a faites en apprenant sa langue première peut-on transmettre sur l'apprentissage d'une langue étrangère (Grossenbacher et al. p. 7).

La diversité linguistique en Suisse est un grand potentiel pour l'apprentissage d'une langue. De plus, avec cette nouvelle didactique les enseignants peuvent motiver leurs élèves qu'ils s'intéressent aux cultures étrangères (ibid.).

2.2 Constructivisme

La compréhension principale actuelle de l'apprentissage – simplement formulé : comment les apprenants apprennent - est influencé par un constructivisme modéré. Selon ce concept, un nouveau savoir est construit par l'interaction avec l'environnement. Avec une combinaison de

a) les expériences qu'un apprenant a déjà faites et b) les nouvelles sentiments « de l'extérieur » l'apprenant se construit son savoir.

L'épistémologie (Piaget) dit que l'homme soit toujours en train de construire plus des structures de savoir en synthétisant ses sentiments qu'il a faits pendant une interaction (Grossenbacher et al. p. 14).

La construction du savoir nouveau se passe activement par *l'apprenant* et ce processus est contrôlé par *lui*. « *Knowledge is built by the learner and not supplied by the teacher* » (Papert 1990, zit. nach Grossenbacher et al. p. 16).

Parce que la construction est contrôlé par chaque individu, les concepts dans les têtes des enfants sont individuels et d'une manière subjective, donc très variés. L'enseignant n'est pas capable de « planifier » les résultats d'un processus d'apprentissage (Grossenbacher et al. p. 16-17).

Pour arriver au but – atteindre les compétences (p. ex. Kompetenzbereich II : du savoir, savoir-faire et savoir-être) – les apprenants doivent s'organiser d'une façon autonome et utiliser des stratégies différents. Ce sont aussi des compétences !

Les objectifs de l'enseignant/e sont d'adapter et « optimiser » tous les concepts individuelles (entre eux et entre les concepts individuelles et les concepts de but). Offrant un cadre d'apprentissage riche avec des contenus authentique, on rend l'enseignement intéressant que les enfants sont actifs et motivés (Grossenbacher et al. p. 17).

2.3 Plans d'études

Les conditions générales sont formulé dans le plan d'études "Passepartout" qu'est introduit aux cantons BE, SO, FR, BS, BL et VS et dans le Lehrplan 21. Les deux plans d'études sont adaptés qu'ils jouent ensemble.

Les deux plans ont été créés sur les concepts généraux de l'EDK et du GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Bertschy et al (2015) ont défini cinq idées centrales qui forment la base du plan d'études Passepartout :

1. Les compétences linguistiques sont comparables, car elles sont fondées sur le GER.
2. La capacité d'agir communicative et le plurilinguisme fonctionnel se trouvent dans le contexte d'une Suisse multilingue et d'un monde globalisé.
3. L'apprentissage d'une langue se passe activement en construisant.
4. Compétences en langues étrangères contiennent des compétences linguistiques et stratégiques aussi bien qu'une conscience pour langues et cultures.
5. La didactique du plurilinguisme fait une liaison entre les didactiques des différentes langues.

Le Lehrplan 21 précise ces idées avec une liste des compétences (Vorlage Lehrplan 21, 2. Fremdsprache Französisch, 2014). Cette liste est d'une part riche, mais d'autre part claire et bien supportant. La liste contient les prochaines catégories:

1. Écouter : Compréhension, découvrir l'impression d'un texte à écouter, stratégies, transferts
2. Lire : Compréhension, découvrir l'impression d'un texte à lire, stratégies, transferts
3. Parler : Dialogue, monologue, création, stratégies, transferts
4. Écrire : Production, création, stratégies, transferts
5. Langues en centre : Attention aux phénomènes et variations, vocabulaire et stratégies, prononciation, grammaire, orthographe, réflexion
6. Cultures en centre : Savoir, attitude, activités

Ces deux plans d'études fonctionnent selon l'orientation sur les compétences (Gubler & Lovey 2015, p. 6 f.).

Le « Kompetenzbereich I » du passepartout contient les activités « écouter, lire, parler, écrire ».

La création d'une compétence « culturelle » (Kompetenzbereich II passepartout) est basée sur trois points :

- Savoir (Exemple : Je connais la structure d'une histoire.)
- Savoir-faire (Exemple : Je sais appliquer la structure d'une phrase.)
- Savoir-être (Exemple : Je suis motivé/e et spontané/e.)

Et dans le « Kompetenzbereich III » trouve-t-on trois compétences générales : Apprentissage d'une langue (Sprachlernen), émotion de la langue (Sprachemotion) et la réflexion de l'apprentissage d'une langue (Sprachlernreflexion).

2.4 Situation scolaire

À l'école, les enfants utilisent leur magazine (cahier d'environ 90 pages), les CDs (1x Audio-CD, 1x Multimedia-CD) et le Revue (cahier de 2x20 pages). L'enseignant/e a encore le fil rouge (commentaire didactique) et une grande « carte de navigation ». Pour ranger tout le matériel, les enfants et l'enseignant/e ont un classeur avec la même couleur que le manuel.

Les enfants travaillent sur le magazine 5.2 dans le deuxième semestre de la 5^{ème} année. Le parcours des blagues est commencé la première semaine après les vacances de sport en mois de février/mars.

3. Description du parcours

Le parcours commence avec une introduction du magazine 5.2 (Grossenbacher et al, 2013, p. 4). La familiarisation sur les pages 6 et 7 contenue une chanson et un film.

Avant les objectifs, les enfants trouvent l'aperçu de la tâche. Car la tâche est un défi amusant – vous racontez des blagues en classe ou vous les mettez en scène - le savoir en quoi la tâche consiste motive et responsabilise les élèves. De plus, les élèves sont demandés à s'amuser bien ! Pour augmenter leur autonomie et améliorer l'orientation aussi bien que leur auto-organisation, les enfants trouvent après les objectifs la carte de navigation sur laquelle les activités sont décrits par une seule phrase (exemple : Du liest und hörst Witze). La carte de navigation fourni une vue d'ensemble et donne aux élèves la structure de ce parcours. La tâche – Du erzählst Witze - se trouve dans un cadre rouge à la fin de la carte de navigation. Cette plan sert à s'orienter pendant tout le parcours (Fil rouge 5.2, Grossenbacher et al. 2013, p. 4 ff.).

3.1 Familiarisation

Pour se familiariser avec le parcours, « la chanson monotone » est un début pour sensibiliser les écoliers avec le thème. Les enfants chantent tout le temps la même mélodie et le même texte : « Moi je connais une chanson qui énerver les gens ». Cette chanson rend les enfants souriants et fait partie du programme « l'école bouge ».

« Smoking Chopin » est un film d'un théâtre de « Thomas & Lorenzo » pour rire et l'idée est la même comme pour la chanson : La familiarisation avec le thème général. On y peut voir assez des expressions non-verbales (ou des expressions interlingual comme 'nuig-nuig' pour un mouvement inquiétant d'une chaise) et par cette raison le film est facilement compréhensible pour les enfants.

3.2 Objectifs

L'idée essentiel du parcours est de guider les enfants d'un premier rencontre amusant avec un blague jusqu'à la tâche ou les enfants racontent eux-mêmes des histoires pour faire rire des autres (écouter >> produire). Ce processus nécessite premièrement assez du travail de contenu et du travail linguistique, deuxièmement l'apprentissage d'expressions verbales et non-verbales (Grossenbacher et al. p. 14).

Les objectifs sont notés sur des « bouts de papier » dans le magazine p. 9. Les trois couleurs vert, bleu et orange figurent pour les trois domaines de compétences du plan d'études Passepartout (Sprachhandeln [1], Bewusstheit für Sprachen und Kulturen [2], Lernstrategische Kompetenzen [3]).

- 1.1 Je suis capable de comprendre et de raconter des blagues.
- 1.2 Je sais, comment on peut négocier une phrase.
- 2.1 Je connais les noms les plus souventes en Suisse allemand et en France.
- 2.2 Je sais que la figure « Toto » existe avec d'autres noms dans différents cultures et langues.
- 2.3 Je peux identifier la mode de négation dans d'autres langues.
- 3.1 Je peux noter des mots clés pour me souvenir à un texte.

3.2 Je connais la structure d'une blague. Cela m'aide à comprendre et à raconter une blague.

3.3 Je connais plusieurs techniques pour apprendre un texte par cœur.

Un bout de papier vert est vide, les enfants peuvent ajouter un objectif.

L'idée principale, que les enfants lisent les objectifs avant le parcours, est une citation de Laotse : « Celui qui connaît son but va trouver le chemin ». Donc les élèves savent les objectifs et sont responsables pour leurs chemins pour y arriver. Ainsi les enfants développent des compétences personnelles et sont conscients que des objectifs soient importants.

3.3 Input

Comme input de ce parcours l'élève retrouve neuf pages dans lesquelles il y a une collection de 29 blagues de différents genres. Certains sont illustrés avec des dessins comme une bande dessinée et d'autres simplement écrit comme texte. Il s'agit des textes authentiques, car des enfants francophones les lisent dans un livre de blagues.

Pour déchiffrer le contenu, les élèves doivent employer des stratégies. Pour comprendre certaines blagues, il faut étudier les images, par exemple dans la blague 6 on reconnaît les quatre saisons sur les images.

L'input est aussi motivant et intéressant pour les écoliers. Ils peuvent entraîner la perception auditive avec la CD parce que chaque blague est enregistrée sur l'audio CD. Tous les élèves reçoivent avec leur manuel scolaire deux CDs pour écouter et s'entraîner indépendamment à la maison.

3.4 Activités

Les activités aident à mieux comprendre les blagues et elles entraînent soit la réception soit la production.

Dans ce parcours il y a quatre activités qui servent à décoder l'input authentique (A-D), deux qui comparent des structures grammaticales et de noms souventes dans d'autres langues (E & F) et deux qui préparent les enfants pour la tâche (G & H).

3.4.1 Activités A-D

L'activité A sert à se familiariser avec les blagues, à motiver les apprenants et à rigoler ensemble. Les enfants font cette activité en plenum : Ils regardent un film et ils lisent dix blagues (7 sont en allemand, 3 en français). Le film montre une 5^{ème} classe à Bienne où les enfants se racontent des blagues en les mettant en scènes. Toutes ces blagues sont en français; les enfants doivent appliquer des stratégies pour trouver les séquences dans le film qui jouent avec les textes.

L'activité B sert à découvrir le phénomène de la négation. Ceci leur permet de travailler l'objectif du domaine de compétence I (Ich weiss wie eine Aussage verneint wird) et pour qu'ils comprennent les blagues. Souvent les phrases dans une blague sont négociées.

Dans ce travail individuel les écoliers cherchent des phrases négociées dans les textes d'input, puis ils connectent leurs résultats avec des phrases sans le « ne ... pas ». Ainsi les élèves trouvent la règle du phénomène d'une façon inductive et par eux-mêmes.

L'activité C sert à préparer la prochaine activité, où les élèves doivent lire et écouter des blagues en les comprenant. Le but de l'activité C est de trouver et de se souvenir aux stratégies pour comprendre le sens / le contenu d'une blague (Est-ce que je comprends des mots clés pour mieux comprendre tout le texte). Les enfants y trouvent également des informations sur le système de notes en France.

Les élèves prennent la blague 20 comme exemple et ils notent dans un cadre les mots clés et leur opinion. Les étapes didactiques sont les prochaines :

- Écouter et lire une blague
- Application des stratégies connues pour décoder le contenu
- Raconter la blague en allemand
- Noter des mots clés (nouvelle stratégie)
- Noter son opinion personnelle

L'activité D sert à s'entraîner à décoder et comprendre des blagues. Les enfants peuvent rire et s'amuser. Ils ont le droit de choisir 7 blagues qu'ils vont comprendre par eux-mêmes. Ils font la procédure comme ils ont appris dans l'activité C. Sur les pages 29 et 30, les élèves trouvent du support : Une boîte de traduction pour chaque blague.

3.4.2 Activités E & F

L'activité E montre aux élèves qu'il y a souvent des familles (en Suisse et en France) qu'on trouve dans tout le pays et qui ont le même nom. Ces noms sont souvent utilisés dans les blagues pour exprimer l'universalité d'une blague.

Sur une liste verte les élèves retrouvent les noms des familles les plus souventes en Suisse alémanique (professions) et en France (nom du père de la famille).

La première partie de l'activité est un exercice où les enfants connectent des noms des protagonistes connus et des pays d'où ils viennent.

Dans la deuxième partie, les élèves formulent des hypothèses et leurs observations en regardant la liste verte.

L'activité F sert à comparer les négations dans différentes langues. Ils comprennent qu'il y a souvent les mêmes formes pour négocier une phrase.

Les enfants regardent des tableaux aux pages 32 et 33. On trouve dans chaque tableau deux fois la même phrase, mais une fois elle est négociée. Les phrases sont en allemand, français, anglais, italien, espagnol, albanais, croate, romanche, russe, chinois, japonais, norvégien, vietnamien, finlandais et néerlandais. Les enfants doivent marquer les différences en analysant les négations. Ils terminent l'activité en plenum en échangeant leurs notes.

3.4.3 Activités G & H

L'activité G sert à comprendre la structure d'une blague. Les enfants sont capables à marquer les parties d'une blague et ils comprennent le sens et l'importance de la chute.

Les enfants retrouvent les caractéristiques du type de texte « blague » (situation, dialogue, chute) à une blague exemplaire en allemand. Les caractéristiques sont bien illustrées par des couleurs et des flèches. Après ils choisissent une blague de l'input et marquent ces trois parties.

L'activité H sert à préparer la tâche, les enfants commencent à être créatif (facultatif : en ajoutent des phrases ou des mots aux blagues que les enfants connaissent).

La condition pour cette activité est qu'ils ont compris les blagues choisies et qu'ils peuvent les reconstruire en utilisant la savoir sur la structure de ce type de texte.

Cette activité est faite en groupe de trois personnes. Les enfants choisissent une blague de l'input et l'apprennent par cœur. Pour le dernier pas, le manuel donne trois stratégies en fonction de supporter les enfants :

- Apprendre avec les médias (CD)
- Apprendre par cœur en bougeant
- Apprendre à l'aide des objets

Un rôle important joue aussi l'expression non-verbale en mettant la blague en scène.

À la page 36, les enfants peuvent ajouter des chunks connus dans leurs blagues. Ils terminent les activités du premier parcours par la création des fichiers (vocabulaire). Quelques chunks (souvent avec des négations) sont obligatoire, les enfants peuvent ajouter des mots dont ils pensent qu'ils sont importants.

3.5 Tâche

Après le parcours, les apprenants savent raconter des blagues et ils savent les mettre en scène devant les autres élèves. Ils ont aussi compris que les blagues suivent une certaine structure et l'idée c'est de faire rire d'autres personnes. En réalisant la tâche, les élèves ont besoin des compétences du savoir, savoir-faire et savoir-être.

L'interaction entre les narrateurs et le public joue le rôle central dans la tâche. Cette interaction a le but de faire rire le public, donc le public doit comprendre le texte, la situation, le dialogue et la chute.

Les élèves racontent des blagues en français devant toute la classe (comme la classe à Bienne dans le film) et le manuel donne des conseils pour rendre la présentation intéressante et réussie.

Les enfants peuvent également raconter des blagues dans une autre langue ; ou ils notent dans un tableau quand et à qui ils ont raconté des blagues. Ils finissent le parcours par la

3.6 Revue

Ce cahier de deux fois 20 pages sert à gagner un vue d'ensemble des savoirs gagnés. D'une part, la grammaire et les découvertes linguistiques peuvent être réfléchi (reflektiert), d'autre part les stratégies essentielles, le vocabulaire de classe et des objectifs personnelles (attitude à l'apprentissage) sont listé dans ce manuel additif.

4. Théorie

Die beiden Grundpfeiler des Mille feuilles wurden bereits in den Kapiteln 2.1 und 2.2 ausführlich behandelt. In diesem Sinne wird auf die obigen Kapitel mit den Rahmenbedingungen, insbesondere auf die Lehrpläne und die drei Kompetenzbereiche im Lehrplan „passepartout“ verwiesen.

Die folgenden Kapitel behandeln weitere theoretische Aspekte, welche einerseits im konstruktivistischen Lernverständnis wurzeln, andererseits die Didaktik der Mehrsprachigkeit im Lehrmittel konkret umsetzen. So sind gerade die Kompetenz- und die Inhaltsorientierung didaktische Elemente, denen die Kinder begegnen und sich sogar mit deren Hintergedanken beschäftigen (sich Ziele setzen, sich seines Könnens bewusst werden, anhand von authentischen Inhalten lernen etc.).

Die folgenden Ausführungen zur Theorie stützen sich vor allem auf den Kommentar zur Umsetzung der „Neuen fremdsprachendidaktischen Konzepten“ im „Mille feuilles“ (Grossenbacher, Sauer, Wolff 2012, p. 24 ff.). Im Kapitel 5 werden diese theoretischen Konzepte schliesslich anhand von Beispielen im parcours „Blagues“ im magazine 5.2 illustriert, erläutert und in die Praxis umgesetzt.

4.1 Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung hat sich mit dem Entwurf des Lehrplans 21 vor wenigen Jahren durchgesetzt. In besonderer Weise ist der Lehrplan passepartout (siehe oben) kompetenzorientiert und hat die Lernziele anhand von Kompetenzen formuliert. „Unter Kompetenz verstehen wir die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. durch den Willen bestimmten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, zit. nach Grossenbacher et al. 2012, p. 24).

Da Sprache ein zentraler Lebensbestandteil ist und Kommunikation in fremdsprachigen Regionen den sozialen Austausch überhaupt ermöglicht, ist die Kompetenz der Mehrsprachigkeit enorm bildungsrelevant.

Im Gegensatz zu den Vorgänger-Lehrmitteln von Mille feuilles werden aktuell nicht nur allein sprachliche, sondern auch soziale, interkulturelle, professionelle und strategische Kompetenzen verlangt und gefördert. Damit sind insbesondere Wortschatz und Grammatik nicht mehr einzig zentrale Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts, sondern sie stehen „im Dienste der sprachlichen Handlungsfähigkeit und sind dieser somit untergeordnet“ (Grossenbacher et al, p. 26).

Das Modell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen sieht aus diesen Gründen nicht nur kommunikative Kompetenzen vor – in unterschiedlichen Stufen ausgewiesen, von A1 bis C2, wobei A1 die niedrigste, C2 die höchste Stufe ist – sondern formuliert auch Kompetenzen, die sich auf Interkulturalität, Strategien und einiges mehr beziehen.

Interkulturelle Kompetenzen (Byram 1997, zit. nach Grossenbacher et al, p. 25) sehen vor, dass die Lernenden eine positive Haltung gegenüber fremden Kulturen erwerben („Neugier auf die andere Kultur, Bereitschaft Vorurteile abzulegen“), sich Kenntnisse und Interpretationsfähigkeiten über bestimmte Kulturen aneignen und dabei gleichzeitig allgemeine Erwerbsfähigkeiten trainieren (Wissen von einer bekannten Kultur auf eine neue übertragen & adaptieren) sowie eine kritische kulturelle Bewusstheit entwickeln.

Im Hinblick auf die globalisierte Welt sind interkulturelle wie auch sprachliche Kompetenzen notwendig. Im Hinblick auf deren Aneignung sind für die Primarschule, wo sich die Individuen ihre Kompetenzen jeder in seiner Art aneignen, ebenso strategische Kompetenzen wichtig. Aus Sicht des konstruktivistischen Lernverständnisses benötigen die Lernenden Strategien, um neue Erkenntnisse in das schon Bestehende zu konstruieren. Und da diese Strategien nicht nur beim Erlernen *einer* Fremdsprache genutzt werden können, sondern in der globalisierten Welt auch beim Erlernen einer zweiten, dritten, vierten etc. Fremdsprache zum Zuge kommen, stehen Lernstrategien neben den Sprach- und interkulturellen Kompetenzen ebenso im Zentrum modernen Fremdsprachenunterrichts. So sind die Individuen einerseits Begegnungen mit neuen Kulturen gewappnet, andererseits erleichtern die Lernstrategien den Fremdspracherwerb über mehrere Fremdsprachen hinweg.

4.2 Inhaltsorientierung

Unter Inhaltsorientierung versteht man, dass die im Lehrmittel verwendeten Materialien (Texte, Bilder, Reportagen etc.) authentisch sind. Das bedeutet, dass effektiv für frankophone Kinder entwickelte Materialien als Unterrichtsinhalte dienen und diese inhaltlich kaum reduziert werden. Das Ziel: Das Interesse und die Motivation der Lernenden zu wecken und beim Lernen von Sprachwissen auch Weltwissen zu erwerben – und dieses miteinander zu verknüpfen. Auch hier zeigt sich wieder der Grundgedanke der Didaktik der Mehrsprachigkeit: Wissen und Können (Kompetenzen) werden nicht einzeln, sondern verknüpft und ganzheitlich *im authentischen Kontext* erworben.

Authentizität heisst zudem ein hoher Grad an Komplexität, was eine besondere Herausforderung darstellen kann.

„Die Grammatik wird überwiegend als Mittel zum Verstehen und Hervorbringen fremdsprachlicher Äusserungen und Materialien, nicht aber um ihrer selbst willen vermittelt“ (Grossenbacher et al, p. 36). Damit soll verhindert werden, dass die Lernenden den Unterricht als „kahl“, einzig regelorientiert und als „Auswendig-lernen“ empfinden.

„Nur die Authentizität der Materialien gewährleistet, dass im schulischen Klassenzimmer authentische Interaktion gelingt“ (Grossenbacher et al., p. 38). Nach konstruktivistischem Lernverständnis ist Interaktion Basis des Lernens, die vom Lernenden gesteuert wird. Aus diesem Grund muss die Interaktion resp. die Sprache Trägerin neuer, interessanter Inhalte sein, um die Teilnahme und Aktivität der Lernenden zu sichern.

Vielleicht erscheint es schwierig, von Primarschülerinnen und –schülern eine Interaktion in einer Fremdsprache aufzubauen. Aus diesem Grund legt das Lehrmittel Wert darauf, dass den Schülerinnen und Schülern (SuS) systematisch eine *language de classe* (Klassenzimmersprache) vermittelt wird (vgl. Handlungsorientierung).

Eine reiche, komplexe Lernumgebung mit viel Inhalten, d. h. in nicht oder wenig reduzierter Form, ermöglicht den Lernenden eine individuelle Konstruktion von neuem (Sprach-) Wissen. Damit die SuS dennoch nicht überfordert sind, schaffen die Materialien Abhilfe: Dank der CD können die Inhalte so oft wie nötig wiederholt und gehört werden.

4.3 Handlungsorientierung

Um SuS den Erwerb von Sprach-, interkulturellen und lernstrategischen Kompetenzen zu ermöglichen, sollen die SuS selber handeln sein. Aus diesem Grund sind die activités im Mille feuilles auch so genannt (Aktivitäten).

„Der Grundgedanke des handlungsorientierten Ansatzes, dass das Sprachhandeln (...) bei der Bearbeitung und Lösung authentischer Aufgabenstellungen gelernt wird, lässt sich auf zwei theoretische Ansätze zurückführen, zum einen auf die Zweitsprachenerwerbsforschung (L2-Forschung) und zum anderen auf Überlegungen des sozialen Konstruktivismus“ (Grossenbacher et al. P. 43). Die interaktionistische Lerntheorie geht davon aus, dass es gerade die Interaktion sei, welche Lernprozesse anstosse. Das bedeutet, dass sich in der Interaktion neue Konstruktionen ergeben.

Hauptvertreter der Interaktionstheorie sei gemäss Grossenbacher et al. Michael Long. Dieses konnte mittels Studien zeigen, dass sich „native speakers“ (Muttersprachler) in der Interaktion mit Zweitsprachlernenden häufig an deren Verstehensschwierigkeiten anpassen. Strategien dafür seien dafür zum Beispiel die Anpassung der Sprechgeschwindigkeit oder die Betonung von Schlüsselwörtern. Zudem würden Lernende auf die Inputs der Muttersprachler reagieren und diese mittels Nachfragen oder Umformulierung modifizieren. Somit entsteht eine Situation externen Sprachhandelns.

Jedoch ist erst mit dem internen Sprachhandeln der Lernprozess erklärt, das bedeutet konkret, dass die Lernenden ihr Sprachsystem mit dem Modifiziertem anreichern und entsprechend intern verarbeiten.

Aus diesem Grund argumentieren die Autoren Grossenbacher, Sauer und Wolff, dass sozialkonstruktivistische Überlegungen eine wichtige Begründung darstelle, um Handlungsorientierung in den Mittelpunkt von Unterricht zu stellen. Zudem sind durch die Interaktion die Kooperation und Koordination unter den SuS gewährleistet, sodass soziale Kompetenzen erlernt werden können.

4.4 Progression

Progression als didaktisches Prinzip ist weit verbreitet und hat einen traditionellen Charakter. Mit Progression ist gemeint, dass die Unterrichtsinhalte in einer sinnvollen Reihenfolge behandelt werden, sodass die Lernenden auf bereits gelernte Inhalte zurückgreifen können und möglichst etappenweise voranschreiten.

Progression wird einerseits durch die Lehrpläne vorgegeben, andererseits durch die Lehrmittel.

Man unterscheidet drei Typen von Progression (nach Grossenbacher et al, p. 48):

- Grammatisch-Strukturelle Progression (Beispiel: Zeitformen)

- Kommunikative Progression (von Chunks / einfachen Formen zu komplexeren, variablen Satzkonstruktionen)
- Inhaltliche / Kompetenzorientierte Progression (Auswahl der Inhalte nach dem kognitiven Entwicklungsgrad der Lernenden)

Auch in Bezug zu den interkulturellen Kompetenzen wird darauf geachtet, dass diese schrittweise und in einer sinnvollen Reihenfolge behandelt werden. Nach Witte 2009 (zit. nach Grossenbacher et al. 2012, p. 49) handelt es sich bei „dieser Anstrengung des nachvollziehenden handlungsbezogenen Verstehens fremdkultureller Phänomene um einen prinzipiell sich stets vertiefenden Prozess“, sodass man auch hier von einer kulturellen Progression sprechen kann.

Zuletzt kann man auch davon ausgehen, dass Lernstrategien aufeinander aufbauen und deshalb sinnvoll nacheinander gelernt werden können.

4.5 Lernerorientierung

Lernerorientierung ist als eine Vorstufe zur Lernerautonomie zu sehen: Die Fremdsprachenlernenden sollen ins Zentrum des Unterrichts rücken und als Subjekt des Unterrichts wahrgenommen werden.

Grossenbacher et al. (p. 56) heben hervor, dass dank der angezielten Eigenständigkeit der SuS diese selber Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, um ihre entwickelten Kompetenzen im Unterricht zu erproben und möglicherweise auch selber zu evaluieren.

Neben der Mitgestaltung durch die SuS wird bei einer Lernerorientierung auch besonders auf die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten geachtet. Die alleinige Entscheidungskompetenz (im Sinne von Hierarchie) wird durch das Mitgestaltungsrecht der Lernenden aufgebrochen, sodass die Voraussetzungen für eigenständiges Lernen überhaupt gegeben werden.

Benson 1997 (zit. nach Grossenbacher et al, p. 56) beschreibt drei verschiedene Ausprägungen von Autonomie:

- Autonomie ist der eigentliche Vorgang des selbständigen Lernens und der technischen Fähigkeit, dies zu tun.
- Autonomie als psychologische Fähigkeit, das eigene Lernen selbständig zu gestalten
- Autonomie als Kontrolle über den Inhalt und den Fortschritt des eigenen Lernens.

Als zentrales Lernziel ist die Eigenständigkeit der Lernenden zu betrachten.

4.6 Differenzierung

Eine der Hauptaufgaben der Lehrperson im modernen Unterricht ist die Berücksichtigung der klasseninternen Heterogenität. Differenzierung ist dabei das didaktische Instrument, um individuelle Unterschiede auszugleichen und gleichzeitig den Differenzen gerecht zu werden. Konkret geht es um die Gestaltung des Unterrichts, sodass alle SuS mit allen Ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gleichermassen ans Ziel kommen.

Dies erfolgt zum grössten Teil über die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien.

„Es ist das Ziel jeder Art von Differenzierung, den Lernenden dabei zu helfen, ihre individuellen Lernwege und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie möglichst effizient werden.“ (Grossenbacher et al. p. 62).

Die Autoren betrachten auch hier das konstruktivistische Lernverständnis im Hinblick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Alle Kinder müssen gleichermassen im Unterricht mit eingeschlossen werden, indem sie als Akteure im Unterricht allesamt Lernbedingungen antreffen, die effizientes Lernen ermöglichen.

Nach Böttger 2005 (zit. nach Grossenbacher et al. p. 63) unterscheidet man vier verschiedene Formen von Differenzierung:

- Jeder Lernende erhält den Stoffmenge / Arbeitsumfang, der ihm gerecht wird (Quantität)
- Jeder Lernende erhält Lernstoff mit ihm angepassten Niveau (Qualität)
- Die Lernarrangements werden differenziert: Die Lernenden wählen und kontrollieren selbständig die Arbeitsform, die Arbeitsmittel und die Arbeitszeit.
- Die Unterrichtsmittel und –medien werden gezielt eingesetzt, sodass den Lernenden unterschiedliche Zugänge zu Unterrichtsstoffen ermöglicht werden.

4.7 Rollen der Lehrperson

Betrachtet man die oben ausgeführten theoretischen Ansätze, so fällt schnell auf, dass die Konzepte hinter dem Mille feuilles sich grossmehrerheitlich nicht mit denen decken, in welchen die Vorgängerlehrmittel (v. a. Bonne chance) wurzeln.

Aus diesem Grund ist auch die Rolle der Lehrperson eine ganz andere als bei der Vorgängern: Stand sie dort nämlich im Zentrum des Unterricht und war verantwortlich für die Geschehnisse im Klassenzimmer sowie gleichzeitig für die Lernprozesse der Kinder, so wird dieses asymmetrische Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrern mit den neuen Konzepten revolutioniert und die Ansprüche und Verantwortlichkeiten werden einander angeglichen.

Die Autoren des mille feuilles gehen davon aus, dass erst durch Gestaltungsmöglichkeiten für die Kinder auch die Motivation gegeben ist, sodass überhaupt Lernprozesse stattfinden können. Dies ist jedoch nur in einem symmetrischen Beziehungsverhältnis möglich, da Über- und Unterordnung Kompetenzen und Verantwortungen klar zuordnen resp. den Lernenden abnehmen.

Die Lehrperson ist daher nicht mehr Leiterin im Klassenzimmer, sondern hat gemäss Wolff 2003 (zit. nach Grossenbacher et al. p. 68) folgende fünf Funktionen inne:

- Organisator der Klassenzimmeraktivitäten
- Moderatorin des Klassenzimmergeschehens
- Facilitator der Lernprozesse
- Beraterin der Lernenden bei Lernproblemen
- Wissensquelle

Des Weiteren habe die Lehrperson Disziplin einzufordern und dafür Sorge zu tragen, dass die von der Gesellschaft erwartete Bewertung der Leistungen des Einzelnen in angemessenem Rahmen stattfindet (Grossenbacher et al. p. 68).

Im Kapitel 5 (Exemplification) wird die Rolle der Lehrperson nicht in einem einzelnen, sondern in allen Unterkapiteln detaillierter ausformuliert und an Beispielen illustriert.

4.8 Evaluation und Reflexion

Die Kopplung von Evaluation und Reflexion wird mit Mille feuilles eines der ersten Male umgesetzt. Evaluation zeigt den Lehrenden, wie erfolgreich ihr Unterricht war und wo die Lernenden stehen; Reflexion hingegen können Lehrende, besonders aber die Lernenden durchführen, um über den eigenen Lernprozess nachzudenken und eben zu reflektieren.

„Auch das Nachdenken über den eigenen Lernprozess und die Entscheidung darüber, ob er erfolgreich war, ist eine Form von Evaluation“ (Grossenbacher et al. p. 76).

Evaluationen dienen folgenden vier Funktionen (dito):

- Den Lernenden kann eine Information zu Ihrem Leistungsstand gegeben werden
- Den Lernenden kann angegeben werden, wie ihre Leistung im Hinblick auf die Leistung der Mit-SuS zu bewerten ist
- Mithilfe der diagnostischen Funktion kann den Lernenden mitgeteilt werden, wie sie den Lernprozess verbessern können
- Und schliesslich hat Evaluation auch eine erzieherische Funktion: Den Lernenden kann aufgezeigt werden, inwiefern das Prinzip Leistung in unserer Gesellschaft für eine Rolle spielt.

Evaluationen, resp. Leistungsbewertungen können durch verschiedene Arten durchgeführt werden. Einerseits können die Leistungen über eine Zeitspanne oder während eines einzelnen Zeitpunkts geprüft / beobachtet werden, andererseits sind mündliche und/oder schriftliche Evaluationen möglich. Weiter spielen die Kriterien eine Rolle, wie und was evaluiert wird.

Mögliche Evaluationsverfahren sind Formative Evaluationen durch die Lehrperson oder durch die Lernenden selber sowie Summative Evaluationen durch die Lehrperson.

Reflexionen sind dabei den Formativen Evaluationen durch die Lernenden zuzuordnen. Dabei ist das Ziel, dass den Lernenden ihre Arbeitstechniken, ihre Lernwege und die Lerninhalte bewusst werden und dass sie auch über Erfolge oder Misserfolge sowie deren Gründe nachdenken. Zuletzt zielt die Reflexion darauf auf, dass die Lernenden Schlüsse ziehen können, um das eigene Lernen noch zu verbessern (Grossenbacher et al. p. 77).

5. Exemplification

Im Folgenden werden die im vorigen Kapitel ausführlich beschriebenen Theorie-Konzepte anhand des Mille feuilles: magazine 5.2, Parcours 1: « Blagues » illustriert.

5.1 Kompetenzorientierung

Wie bereits ausgeführt, wird den Lernenden vor der Carte de navigation und nach der Aperçu de la tâche transparent aufgezeigt, welche Kompetenzziele über dem Parcours stehen. Auf Seite 9 finden die SuS Kompetenzziele resp. Kompetenzen, die den drei Kompetenzfeldern des Lehrplans Passepartout zugeteilt sind (Sprachhandeln, Interkulturelle Kompetenzen und Lernstrategische Kompetenzen). Wortschatz und Grammatik sind wie bereits ausgeführt nicht mehr zentrale Lernziele, sondern Ressourcenziele (hellgrüner Zettel: „Ich weiss, wie eine Aussage verneint werden kann“).

- Das Verstehen und das Erzählen von Witzen stehen dabei im Vordergrund. Dies benötigt einerseits ein savoir (Wortschatz, Struktur eines Witzes, Figuren, Handlung etc.), andererseits ein savoir-faire (Ergänzen & Produzieren, Vorspielen, Betonen, „mettre en scène“ etc.) und zuletzt ein savoir-être (sich Wohlfühlen, sich an die Witze heranwagen, Emotionen zeigen etc.). Für die Lernenden steht zudem ein Lernziel im Vordergrund, das nicht als Kompetenz, aber als Motivation verstanden werden soll: Andere zum Lachen zu bringen!
- Witze und Namen als Kulturgut sowie Verneinungen als Ähnlichkeit in verschiedenen Sprachen sind Kompetenzen, welche die Kinder in Bezug auf Mehrsprachigkeit erwerben.
- Da Witze Kurzgeschichten und damit eine sehr wichtige Gattung von Textträgern darstellen, können daran verschiedene Strategien angewandt werden, die beim Lernen helfen: Stichworte notieren, Texte mit Techniken auswendig lernen und das Wissen, dass Geschichten eine Struktur haben können.

Alle activités führen schliesslich dazu, dass die Kompetenzen im Einzelnen eingeübt und angewendet werden können. Die Carte de navigation schafft dabei den nötigen Überblick, und während der Tâche als Herausforderung können die SuS unter Beweis stellen, dass sie nach Bearbeitung des Parcours über die notwendigen Kompetenzen verfügen.

Jeder einzelne activité können bestimmte Kompetenzen zugeordnet werden. Activité C auf Seite 26 hängt beispielsweise eng mit der Lernstrategischen Kompetenz zusammen, mittels notierten Stichworten sich an einen Text zu erinnern, und die Activité F auf Seite 32 unterstützt den Lernprozess im Hinblick auf die dritte Kompetenz im zweiten Kompetenzfeld.

Die Lehrperson ist während der Bearbeitung des Parcours angehalten, die SuS auf die Ziel- sowie auf die Teilkompetenzen jeder einzelnen activité aufmerksam zu machen. Dies ist auch bei der Planung zu berücksichtigen – die Ziele müssen den Lehrenden und den Lernenden aktiv bewusst sein.

Grundsätzlich agiert die Lehrperson nach den in Kapitel 4.7 formulierten Funktionen.

5.2 Inhaltsorientierung

Auch im Parcours „Blagues“ werden Materialien verwendet, die effektiv für frankophone Kinder entwickelt wurden: So besteht der Input auf Seiten 12-20 aus rund 30 Witzen aus bekannten, real existierenden Kinderbüchern (Barjo, Toto, Blagues pour enfants etc.).

Genauso ist die Activité A auf Seiten 21 & 22 mit authentischem Material erstellt worden: Mit Videoaufzeichnungen von gleichaltrigen Kindern, welche diese Witze so vorspielen, wie die Lernenden es in der Tâche auf Seite 38 tun werden.

Die Witze sind kaum verkürzt und damit besteht ein hoher Komplexitätsgrad, ebenfalls zeigen die Videos die hohe Kunst des Witze-Erzählens, mit welcher die Kinder das Publikum zum Lachen bringen. Hier spielen viele Faktoren mit, wie die fehlerfreie Beherrschung des Textes und die richtige Betonung, die passende Mimik, Gestik et cetera.

Da der Inhalt – die Witze – mit Emotionen verbunden sind, mit welchen jedes Kind bereits Erfahrungen machen konnte, ist auch das Interesse der Lernenden gewährleistet. Mit dem überreichen Angebot ist die Lernumgebung voller interessanter Inhalte, womit die Lernenden individuell Sprachwissen aufbauen und den Lernprozess steuern können.

5.3 Handlungsorientierung

Wir erinnern uns, dass „Handlung“ gerade mit „activité“ übersetzt werden kann – dementsprechend tragen die activités immer einen gewissen Handlungsaspekt.

Wie bereits gesagt geht die interaktionistische Lerntheorie davon aus, dass Interaktionen Lernprozesse anstosse erst und daraus neue Wissenskonstrukte entstehen können.

Gerade im Fremdspracheunterricht ist es einleuchtend, dass die Lernenden besonders durch die Interaktion untereinander Sprachhandeln und Strategien erwerben, sodass Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Dem trägt auch der Parcours „Blagues“ Rechnung:

Acitivté D auf Seiten 27 bis 30 stellt eine Interaktion dar. Die Lernenden hören auf der CD und lesen im magazine selbstgewählte Witze und reagieren mit der Notiz von Stichworten, um sich an den Inhalt zu erinnern. Damit findet eine vereinfachte Interaktion statt.

Auch activité G auf Seite 34 lässt die Lernenden an der Struktur einer Kurzgeschichte arbeiten, um den Inhalt zu verstehen und nachzuerzählen. Die Interaktion ist also Ziel, daher sind auch die Tâche und die Zusatzaufgaben auf Seiten 38 & 39 handlungsorientiert (Interaktion steht im Mittelpunkt der Aufgabe).

Die Lehrperson sollte mit dem Klassenwortschatz Interaktionen anleiten (zumindest sequenzweise Französisch als Unterrichtssprache) sowie bei der Moderation des Klassenzimmergeschehens darauf achten, dass möglichst oft in der Zielsprache gesprochen wird.

5.4 Progression

Allein die Tatsache, dass der Prozess vom Witze-Hören über das Witze-Verstehen zum Witze-Erzählen übergeht, zeigt deutlich auf, dass auch der Parcours „Blagues“ einer sinnvollen Reihenfolge der Lernaufgaben nachgeht und damit dem Konzept der Progression folgt.

Die Inhalte – die gewählten Witze auf Seiten 12 - 20 – entsprechen im Hinblick auf die inhaltliche Progression dem kognitiven Entwicklungsgrad der Lernenden, wobei die Witze zusätzlich auch für die Lehrperson zumindest teilweise noch sehr lustig sein können!

Grammatikalisch wird die Negation in verschiedenen Sprachen, speziell aber im Französischen näher betrachtet (Seiten 23 - 25 und 32 & 33). Auch hier scheint das Konzept der grammatikalisch-strukturellen Progression durch, da die Negation im zweiten Semester der 5. Klasse über die Primarschule gesehen durchaus Sinn macht.

Ebenso ist die Betrachtung des Witzes in verschiedenen Kulturen dem Alter der Lernenden angepasst, da der Vergleich sie direkt betrifft (es lacht alles über Witze, jedoch sind z. B. die Figuren in anderen Ländern verschieden).

Von mir als Lehrperson wird erwartet, dass ich den Überblick über den Lernstand der Klasse behalte, sprich die Lehrperson muss wissen, welche Inhalte in vorhergehenden Parcours die SuS bereits gelernt haben, um nötigenfalls darauf zurück zu kommen. Ansonsten ist das Prinzip der Progression im Grundsatz erschwert.

5.5 Lernerorientierung

Activité D auf Seiten 27 bis 30 zeigt eindrücklich, wie eigenständig die Lernenden den Unterricht durch die Wahl der Unterrichtsmaterialien gestalten können: Von 29 Witzen wählen sie sieben aus und notieren Stichworte, um sich an deren Inhalt erinnern zu können. Zudem halten sie fest, wie sehr ihnen der Witz gefallen habe.

Um dennoch ausreichend Unterstützung zu erhalten, finden die Lernenden auf Seite 26 eine genaue Anweisung, wie in der darauffolgenden activité vorgegangen werden soll. Trotzdem ist die Rolle der Lehrperson bei der activité C nicht Verantwortliche für das Geschehen im Klassenzimmer, sondern der Auftrag resp. die Einführung ist klar formuliert, dass die SuS *selbständig* diese bearbeiten können. Somit entsteht kein asymmetrisches Verhältnis zwischen SuS und Lehrperson. Bei der Bearbeitung der beiden activités steht die Lehrperson aber als Beraterin und Facilitator zur Verfügung.

Auch bei der activité F (Seite 32) entscheiden die Lernenden selber über die Sprachen, welche sie analysieren möchten. Dasselbe gilt für activité G (Seite 34) und für die Tâche (Seiten 38 & 39).

Die SuS wählen damit die zu bearbeitenden Inhalte grösstenteils autonom.

Auch über das Fichier haben die SuS die Kontrolle: Sie entscheiden, welche Wörter und Chunks für sie von besonderer Bedeutung sind und daher mit dem Fichier gelernt werden. Nur der Klassenwortschatz wird vom Lehrmittel vorgegeben.

Schliesslich ist die activité H (Seiten 35 bis 37) so aufgebaut, dass die SuS über die Strategien selber entscheiden und so den individuellen Fähigkeiten, wie das Lernen am effizientesten gestaltet wird, Rechnung getragen wird.

5.6 Differenzierung

Die Differenzierung geht besonders beim parcours „blagues“ Hand in Hand mit dem Konzept der Lernerorientierung. Dabei gilt es zu beachten, dass der gesamte Parcours auf die Tâche auf Seite 38 und 39 ausgerichtet ist, wobei die Lernenden dort das Vorgehen – nämlich die Aufführung eines Witzes – von Grund auf selbständig vorbereiten und selber bestimmen.

So wählen die Sus eigenständig den Witz oder die Witze aus, den/die sie vorstellen möchten (Quantität), auch die Schwierigkeit ist von den SuS zu entscheiden (Qualität; kann durch Erweiterungen oder andere Sprachen gesteigert werden).

Der Einsatz der Strategien ist wie oben erwähnt in der letzten activité H angemessen von den SuS zu wählen.

Über den Einsatz der Medien – magazine, Fichier, CD – entscheiden ebenfalls die SuS. Es liegt an ihnen, so oft wie nötig die Inhalte des magazine mittels Multimedia-CD zu vertiefen. Die CD bietet in Bezug auf die Differenzierung zahlreiche Möglichkeiten an. Im Folgenden nur eine Auswahl der wichtigsten Möglichkeiten:

- Verlangsamte Aussprache (in Französisch) für schwierige Inhalte, so z. B. alle Witze
- Videos zum nochmals anschauen (familiarisation, activité A)
- Übersetzungen auf Deutsch
- Zusätzliche Links
- Verlängerte resp. ungekürzte / nicht vereinfachte Versionen von Texten & Witzen

Dabei ist die Ansicht gleich derjenigen des magazines, aber die einzelnen Fenster können mittels Anklicken „aktiviert“ werden.

Diese Möglichkeiten auf der CD können im Unterricht und zuhause für eine mannigfaltige Differenzierung eingesetzt werden. Schnellere Kinder finden Links und „Full-Versions“ von Texten vor, Kinder mit mehr Mühe können anspruchsvollere Inhalte mit der CD vertieft studieren.

Activité H auf Seite 36 bietet zudem die Möglichkeit, Witze mit bereits gelernten Ausdrücken zu erweitern.

5.7 Evaluation & Reflexion

Der parcours „Blagues“ enthält vergleichsweise wenige Produkte, welche anhand von Kriterien als Grundlage für eine Evaluation verwendet werden können. So sind summative Evaluationen, d. h. Evaluationen durch Beobachtungen von Lernprozessen die am besten geeignete Methode zur Evaluierung. Schliesslich ist auch die Tâche geeignetes Instrument zur Leistungsbeurteilung der SuS.

Für die Reflexion der Lernenden ist das Revue vorgesehen.

Darin finden sich im ersten Teil einerseits der Klassenwortschatz aus den Klassen 3 und 4, andererseits Strategien zum Verstehen von Lese- und Hörtexten, zum Sprechen und Schreiben, zum sich-Wörter-merken, Lernen durch Lehren und zuletzt zum auswendig Lernen. In der Mitte des Revues sind Selbstkompetenzen aufgelistet.

Im zweiten Teil können die SuS sehr differenziert und über die Inhalte des Parcours und über die Lernprozesse reflektieren. Auf Seiten 4 und 5 ist die Funktionsweise des Revues für die SuS sogar ausführlich beschrieben. Für einen Parcours hat es anschliessend eine Doppelseite, auf Seiten 10 und 11 finden die SuS den parcours „blagues“ vor.

Zuletzt können ab Seite 14 Gedanken und Notizen über die Grammatikkenntnisse festgehalten werden. Hier ist es möglich, dass die SuS eigenständig Regeln formulieren, welche sie erkannt haben, seien das beispielsweise Konjunktionen oder Regeln zum Satzbau.

Als Ergänzung zu den obengenannten Evaluierungs-Möglichkeiten kann auch ein Wörtchen-Test o. ä. durchgeführt werden. Die Gefahr besteht dort jedoch, nur einseitig Kompetenzen zu prüfen, so besonders das Savoir, das nicht im Kontext steht. Im Hinblick auf den vorliegenden Parcours kann aber von den SuS verlangt werden, den Klassenwortschatz oder spezifische Chunks auswendig zu lernen und schliesslich dies mittels Lernkontrolle zu prüfen.

Es liegt aber an der Lehrperson, solches Zusatzmaterial zu erstellen – im Hinblick auf die Differenzierung muss dabei auf die Umstände einer bestimmten Klasse besonders geachtet werden.

6. Conclusion

Dans ce travail écrit en didactique du français (Leistungsnachweis), le parcours 1 « blagues » du magazine 5.2 du manuel « mille feuilles » était analysé par rapport aux concepts théorétiques (orientation sur les compétences / contenu, constructivisme etc.).

Ce parcours était choisi parce que le niveau de la 5^{ième} classe est mon niveau préféré et le contenu est comique – la motivation était garantie !

Les blagues sont le sujet principal du parcours, donc il est amusant pour les enfants (et pour l'enseignant/e). En réalisant la tâche, les enfants font rire les autres – et pour y arriver, il faut développer des compétences linguistiques, sociales, interculturelles et personnelles aussi bien que des stratégies.

Le parcours / le manuel est situé dans le plan d'études « passepartout ». Selon ce plan d'études, les enfants créent des compétences plurilingues, ce sont des combinaisons des compétences monolingues. L'idée essentielle est le transfert des compétences entre les apprentissages de différentes langues : Les enfants développent des structures et des stratégies qui sont utiles à l'apprentissage des langues étrangères et aux rencontres avec une autre culture (dans ce Parcours : blagues dans autres pays / en anglais etc.).

« Passepartout » et « Mille feuilles » connaissent trois « Kompetenzbereiche ». Le premier s'agit des compétences linguistiques (écouter, lire, parler, écrire) ; en comparant avec les manuels précédent, on a ajouté deux « Kompetenzbereiche » de plus : compétences interculturelles et stratégies.

Les objectifs du parcours sont formulés par des compétences « globales ». Dans le parcours 1 du magazine 5.2, les compétences « Comprendre et raconter des blagues », « blagues dans autres pays » et certaines stratégies illustrent les trois « Kompetenzbereiche ».

Chaque activité au parcours sert à développer des compétences plus spécifiques et individuelles (exemple : Je connais la structure d'une blague), et avec la combinaison de celles les apprenants sont capables à réussir la tâche et les objectifs du parcours.

L'orientation sur l'apprenant / le contenu et le constructivisme forment la base du manuel. Donc il faut activer les apprenants, car ce sont eux qui contrôlent l'apprentissage et le processus. La phrase la plus importante est la suivante : « *Knowledge is built by the learner and not supplied by the teacher* » (Papert 1990, zit. nach Grossenbacher et al. p. 16)

La relation entre l'apprenant et l'enseignant/e est symétrique – chacun peut influencer les événements dans la salle de classe. Soit le contenu, soit le mode de travail (travail individuel / en groupe, matériel, stratégies, lieux etc.).

L'enseignant/e doit offrir un environnement d'apprentissage riche et authentique (contexte) que les apprenants ont le choix le plus que possible. Le « mille feuilles » donne assez de contenu dans l'input et pendant les activités (de plus au CD).

La structure du parcours consiste les parts suivants :

La *familiarisation* sert à motiver et familiariser les enfants avec les sujets de blagues.

L'*aperçu de la tâche* donne l'information ce que les enfants vont faire à la fin du parcours.

Puis les enfants trouvent les *objectifs* du parcours pour qu'ils en soient conscients.

Sur la *carte de navigation*, les enfants retrouvent le chemin pour y arriver.

L'*input* donne le contenu principal du parcours : Environ 30 différentes blagues (avec texte, images etc.).

Quatre *activités* servent à décoder l'*input*, deux activités sont destinées à entrainer la conscience pour les langues et les cultures et les deux dernières activités préparent la réalisation de la tâche.

Après *la tâche* – qui est ouverte et les apprenants y peuvent démontrer leur compétences atteintes – les enfants font une réflexion avec la « *revue* ».

La revue résume tous les stratégies gagnées et le vocabulaire de classe aussi bien que les enfants peuvent y noter des connaissances grammaticales.

Pour apprendre par cœur des mots et des chunks, les enfants ont le « *fichier* ».

Avec le « *Multimedia-CD* » les enfants ont assez des possibilités pour approfondir les contenus du parcours ou pour trouver du support. L'enseignant/e a donc suffisamment de matériel pour une différenciation complète et le manuel est bien complémentaire.

L'évaluation par l'enseignant/e est le seul point où le manuel ne donne pas une proposition. Mais la réalisation de la tâche peut être une belle possibilité pour l'évaluation. Car les enfants connaissent déjà les objectifs et des compétences plus spécifiques, on peut bien les utiliser comme critères pour l'évaluation.

Pour finir sur une bonne note, « *mille feuilles* » respecte assez des concepts théorétiques sans que l'enseignant/e est surmené/e et ces concepts sont bien transparent pour les enfants, les parents, les enseignants/es et pour la direction d'école. Le manuel figure comme exemple de l'idée du constructivisme et il forme une bonne base pour un enseignement moderne !

7. Bibliographie

- Bertschy, I.; Egli, M.; Stotz, D. (2015). Lehrplan Passepartout Französisch und Englisch. Abgerufen am 25.06.2016. Von Passepartout:
<http://www.passepar.myhostpoint.ch/services/downloads/>
- Ganguillet, S. ; Grossenbacher, B. ; Sauer, E. ; Thommen, A. ; Trommer, B. (2013). Revue. *Mille feuilles 5*. Schulverlag Plus.
- Grossenbacher, B.; Sauer, E.; Thommen, A, (2013). Mort de Rire! *Mille feuilles 5,2*. Schulverlag Plus.
- Grossenbacher, B.; Sauer, E.; Thommen, A, (2013). File Rouge : Mort de Rire! *Mille feuilles 5,2*. Schulverlag Plus.
- Grossenbacher, B. ; Sauer, E. ; Wolff, D. (2012). Mille feuilles : Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. *Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. 2. unv. Auflage 2015, Schulverlag Plus.
- Gubler, B. ; Lovey, G. (2015). Polycopié du séminaire « Didactique du Français 1 ». Soleure : HEP FHNW.
- Gubler, B. ; Lovey, G. (2016). Polycopié du séminaire « Didactique du Français 2 ». Soleure : HEP FHNW.
- Vorlage Lehrplan 21, 2. Fremdsprache Französisch, Juli 2014. Abgerufen am 30. Juni 2016, von Lehrplan21: <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|32&la=yes>