

point of gaining independence, he will surely impart this attitude to his learners. Any practising teacher knows that if authentic materials are introduced prematurely, this usually results in frustration and the complete lack of motivation to proceed. On the other hand, graded readers can provide learners a valuable and motivating experience in which they can go through the text relatively painlessly and efficiently, assisted by a helpful teacher. Open activities, that is, the ones with a number of possible answers, encourage learners to express their opinions freely, which develops their confidence. If there are a variety of language activities identified with graded readers, teachers will be able to choose appropriate ones to achieve their objectives, whatever the level of the learners may be.

Bibliography

- Davies, A. and Widowson, H.G. 1974. "Reading and writing". In Allen, J.P. and Corder, S.P. (eds.) *Techniques in applied linguistics* (The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol.3). London: Oxford University Press, pp.155-201.
- Greenwood, J. 1988. *Class readers*. London: Oxford University Press.
- Hedge, T. 1985. *Using readers in language teaching*. London: Modern English Publications.
- Kelly, L.G. 1976. *25 centuries of language teaching*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Mackay, R., Barkam, B., Jordan, R.R. (eds.) 1979. *Reading in a second language: hypotheses, organization and practice*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. 1968. *Teaching foreign-language skills*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Silberstein, S. 1987. "Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction". *English Teaching Forum*, vol. XXV, no.4, pp.28-35.
- Titone, R. 1968. *Foreign language teaching (A historical sketch)*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Using graded readers in the classroom - free teacher's guide*. London: Heinemann.

LUBELSKIE MATERIAŁY
NEOFILOLOGICZNE NR 18
LUBLIN 1994

Ireneusz Karolak

Discours direct / indirect et la pragmatique

La manipulation de ces deux formes de discours est incluse assez tôt dans la compétence linguistique d'un individu puisqu'elle représente deux activités fondamentales de *Homo loquens*: dialoguer et raconter. Elle est aussi introduite dès le début dans l'enseignement d'une langue étrangère sous forme de la transformation des dialogues en discours indirect, ce qui permet de mettre en relief l'emploi des verbes, la concordance des temps, la manipulation des déictiques (p.ex. le passé composé - le plus-que parfait; maintenant - alors; *Il dit: Je... - Il dit qu'il...*, etc.). Une telle conception se laisse déduire des exercices proposés dans les manuels scolaires traditionnels et elle est même parfois explicitement articulée dans certaines définitions linguistiques. Ainsi, "Dictionnaire de la linguistique" de G. Mounin en fait la formulation suivante:

Direct (Discours)

„Se dit d'un énoncé qui est la représentation exacte de paroles réelles ou hypothétiques, et qui est introduit dans un autre énoncé sans l'intermédiaire d'un subordonnant: *Il a dit: „Je ne peux pas venir“; il répondra sans doute: „Je ne désire pas m'absenter“*. Syn.: *oratio recta* (Vx)”

Indirect

„Le discours indirect tel qu'il existe en latin, en français et beaucoup d'autres langues est obtenu à partir du discours direct transposé, et subordonné à une autre proposition: *J'ai oublié mon porte-monnaie, dit-il en fouillant ses poches*, devient au style indirect: *Il dit, en fouillant ses poches, qu'il avait oublié son porte-monnaie*, Syn.: *oratio obliqua*”¹

Cette définition présente le deuxième discours comme simple transformation du premier qui consiste en subordination à la proposition: *Il dit que...* et le changement du temps verbal de la subordonnée et du pronom personnel *je-il*. Il s'avère ainsi que, aussi bien dans certaines définitions que dans la plupart des

¹Mounin Georges, *Dictionnaire de la linguistique*, PUF, Paris 1974

manuels, le problème du discours direct et indirect est réduit à ses dimensions grammaticales, à savoir aux transformations morpho-syntaxiques.

Pourtant, ce problème devient beaucoup plus complexe dans la pédagogie, et pour s'en convaincre, il suffit de voir des copies des élèves et des étudiants où il est question de cette transformation. Ce qui frappe à première vue, c'est la pauvreté du style, la monotonie dans la liste des verbes employés (*dire, demander, répondre, constater, etc.*) et la schématisation qui se manifeste dans des suites des phrases du type: *Il a demandé si...; Il a répondu que...; Il a dit que...*, etc., sans parler du problème crucial des équivalences sémantiques des deux discours.

Nous nous proposons maintenant de chercher les fondements de ce mécanisme, de ce „schéma” de transformation. Pour les besoins de notre analyse nous nous pencherons sur un exercice „typique” proposé dans un test au Concours de la Langue Française (Olimpiada Języka Francuskiego)².

IV. Mettez ce dialogue au discours indirect: (14 points)

Madame Thibault: - Paul, viens avec moi. Tu m'aideras à porter mes paquets.

Paul: - Où est-ce que nous allons?

Madame Thibault: - Entrons d'abord chez l'épicier.

L'épicier: Bonjour Madame. Qu'est-ce qu'il vous faut aujourd'hui?

Madame Thibault: - Donnez-moi une livre de riz et trois kilos de pommes de terre.

Est-ce que vous avez du beurre?

L'épicier: - Mais oui Madame. Il est tout frais et très bon.

Madame Thibault: - Oh! J'ai cassé un oeuf.

L'épicier: - Ce n'est rien. Je vais vous le remplacer.

Madame Thibault: - Combien est-ce que je vous dois, Monsieur?

- Maintenant Paul, allons chez le boucher.

Paul: Ne peut-on y aller demain?

xxxxxx

Madame Thibault a dit à Paul.....” à continuer.

Et voilà la solution de cet exercice proposée par les auteurs du test:

„Mme Thibault a dit à Paul de venir avec elle. Elle lui a demandé de l'aider à porter ses paquets. Paul voulait savoir où ils allaient. Mme Thibault a dit d'entrer d'abord chez l'épicier. L'épicier a dit bonjour à Mme Thibault et lui a demandé ce qu'il lui fallait ce jour-là. Mme Thibault a dit de lui donner une livre de riz et trois kilos de pommes de terre. Elle lui a demandé s'il avait du beurre. L'épicier a répondu que oui et (il a ajouté) que le beurre était tout frais et très bon. A ce moment-là, Mme Thibault s'est écriée (a dit) qu'elle avait cassé un oeuf. L'épicier a répondu que ce n'était rien et qu'il allait le lui remplacer. Mme

² Le concours de la langue et civilisation française proposé chaque année aux élèves des écoles secondaires.

Thibault a demandé combien elle lui devait. Elle a dit à Paul d'aller avec elle chez le boucher. Paul a demandé s'ils ne pouvaient pas y aller le lendemain.”³

Essayons maintenant de discuter certains points de cette mise au discours indirect.

1. Madame Thibault a dit à Paul de venir?/ d'aller avec elle?/ de la suivre?
2. Ella a demandé /a dit de l'aider?/ ou encore /a dit qu'il aiderait à porter...?/
3. Mme Thibault a dit d'abord d'entrer... /a proposé?/ a décidé?/ ou tout simplement /voulait entrer.../
4. L'épicier a dit bonjour /l'a saluée?/ et a demandé ce qu'il lui fallait ce jour-là (est-ce nécessaire ce jour-là?)
5. Mme Thibault a éit de lui donner/a demandé de lui donner?/ ou simplement /a demandé une livre de riz...?/
6. L'épicier a dit que oui et que le beurre .../ peut-être/ a dit qu'il en avait qui était frais et bon/ qu'il en avait frais et bon
7. L'épicier a répondu que ce n'était rien? (l'expression ce n'était rien: est-ce la même chose dans le discours direct et indirect?)
8. Elle a dit à Paul d'aller avec elle? /a proposé?/a dit qu'ils iraient?/
9. Paul a demandé s'ils ne pouvaient pas y aller ... (est-ce vraiment une demande d'information ou plutôt une manifestation de la lassitude?)/ Paul qui n'en avait plus envie, a suggéré d'y aller le lendemain?/

Nous croyons avoir démontré qu'un „simple” dialogue peut s'avérer plus difficile qu'il ne paraît au premier abord et qu'il permet déjà de signaler certains problèmes qui résultent à l'occasion de la transformation du discours direct en discours indirect. Pourtant, soulignons bien qu'il s'agit là d'un dialogue spécialement fabriqué, simplifié et de ce fait invraisemblable comme le sont beaucoup de textes et d'exercices produits par des grammairiens et des auteurs de manuels. Dans de tels dialogues tout se dit de façon explicite, directe, sans ambiguïté, et pourtant...! Tandis qu'en situation nous avons affaire à des textes et dialogues plus compliqués où la signification est rarement littérale, donnée une fois pour toutes, mais on doit la décoder, déduire à l'aide de différents repères. Les mots et les expressions lexicales, ainsi que les catégories grammaticales (p. ex. les temps verbaux) sont équivoques et souvent, lors d'une communication réelle on courtait le risque d'arriver à des faux-sens voire contre-sens si l'on prenait certains énoncés au pied de la lettre.

Prenons quelques exemples:

(1) *Pierre est parti, je crois - dit Jean.*

Est-ce qu'une transformation automatique du type: *Jean dit qu'il croit que Pierre est parti*, correspond exactement au sens de cet énoncé? Peut-être: *Jean suppose que (il lui semble que) Pierre est parti*, serait-il plus adéquat? Cet exemple montre

³ Olimpiada Języka Francuskiego, *Testy*, C&D, Kraków 1992, s.66.

qu'il ne suffit pas de procéder à une transformation grammaticale, mais qu'il est indispensable parfois de faire des changements au niveau des verbes.

(2) *Bon d'accord, je vous achèterais des glaces* comme réponse aux applications des enfants.

On a l'impression que : *Il dit qu'il leur achètera des glaces* n'épuise pas le sens de cet énoncé en situation. Il semble plutôt que *Il promet de leur acheter des glaces* serait dans ce cas plus approprié.

(3) (remarque à l'adresse de quelqu'un de trop bruyant) *Tu ne peux pas parler plus fort?*

Il est banal de constater qu'une transformation formelle : *Il demande s'il ne peut pas parler plus fort* conduit à un contre-sens et cet énoncé correspond souvent à *Il lui demande de parler moins fort*

(4) (X à Y) *Tu as une cigarette?*

Une transformation grammaticale permet d'accéder seulement à une parole du sens de cet énoncé. En situation, le plus souvent X, tout en demandant si Y a des cigarettes, veut une cigarette, donc *X demande une cigarette à Y*.

Ces quelques exemples suffisent déjà pour voir le danger que représentent les exercices scolaires qui, étant réduits aux transformations morpho-syntaxiques, se révèlent inadéquats à la situation. Dans la pratique pédagogique on observe une fréquence élevée, presque exclusive des verbes de dire (*dire, demander, répondre, constater, etc.*) et un jeu schématique de formes verbales de des déictiques, le nom même (discours indirect, rapporté) peut tromper parce qu'il suggère qu'il s'agit tout simplement de présenter, de rapporter les paroles de quelqu'un d'où l'énorme succès de la forme : *Il a dit que ...* Pourtant il est évident avec les analyses déjà classées d'Austin, de Grice et de bien d'autres chercheurs que le dialogue n'est pas seulement un échange innocent des propos entre les interlocuteurs qui se posent des questions et y répondent sans une moindre complication mais c'est un espace dans lequel ils agissent verbalement ("dire c'est faire"), et cherchent à s'influencer mutuellement en vue de réaliser certains buts. Et ce qui fait justement une grave difficulté dans le problème du discours indirect, cela se fait souvent de façon indirecte, implicite. Dans une situation donnée leurs propos peuvent acquérir une signification qui est différente voire opposée à la signification littérale, et rapporter de telles paroles de façon littérale doit forcément mener à des absurdités et des faux-sens, fait d'autant plus paradoxal qu'on rapporte de façon "fidèle" par souci d'objectivité. Dans ces cas qui ne sont pas du tout marginaux, il ne s'agit donc pas de rapporter (de refléter) les paroles de l'autre mais de les interpréter. Et on devrait faire cela aussi bien avec des dialogues authentiques qu'avec des dialogues livrésques et simplifiés.

Pour illustrer ce principe partons de la distinction devenue classique entre syntaxe, sémantique et pragmatique. Ces trois composantes sont autonomes et en même temps hiérarchisées. En simplifiant on peut dire que la sémantique interprète ce que la syntaxe assemble selon ses propres règles, et la pragmatique

ajuste cette interprétation à l'usage que le locuteur fait de cette interprétation (de ce sens) dans une situation donnée. Cette distinction fait voir que la problématique du discours indirect tel qu'il est pratiqué dans les manuels scolaires s'arrête à l'interprétation syntaxique sémantique et semble ignorer la pragmatique (autrement dit, elle interprète les énoncés au pied de la lettre). En évoquant Récanati⁴, on dira qu'une telle interprétation n'est pas capable de saisir le sens global, elle est partielle donc ratée.

Si l'on se sert de la distinction des trois valeurs d'un acte de langage: **locutoire** - ce qui est dit; **illocutoire** - ce que cela veut dire; **perlocutoire** - l'effet qu'il provoque sur l'interlocuteur, on constate que la transformation morpho-syntaxique prend en charge seulement ces valeurs illocutoires qui sont identiques aux valeurs locutoires donc explicites et patentes. Mais comme on vient de voir, la valeur locutoire n'est souvent qu'un leurre et la valeur illocutoire est implicite, latente dont l'identification (la dérivation) exige une compétence pragmatique et le recours à la situation d'énonciation.

Prenons la question posée à X: *Vous avez la montre?*

La transformation morpho-syntaxique donne: *Il demande à X s'il a la montre et grâce à une transformation pragmatique en contexte nous pouvons obtenir: Il demande l'heure.*

Conformément à nos considérations précédentes on peut dire à propos de cet énoncé qu'il interroge explicitement (sémantiquement) sur la possibilité d'exécuter un certain acte, mais en même temps il formule implicitement (au niveau pragmatique) l'ordre (la demande) de son exécution.

Nous admettrons à la suite de la plupart des pragmaticiens⁵ qu'en structure profonde, le contenu global de tout énoncé se laisse découper en deux constituants: **contenu propositionnel** + **valeur illocutoire**⁶. Cette valeur illocutoire peut avoir des marques explicites, formelles, c'est la valeur primitive, ou bien être implicite - valeur dérivée. La valeur illocutoire primitive se manifeste dans (1) les formes de phrases et (2) les expressions performatives, elle possède donc des marques évidentes. En ce qui concerne la valeur dérivée, elle n'a pas de marques formelles systématiques, néanmoins on peut l'identifier grâce au contexte ou à la situation, ce que nous le faisons quotidiennement.

Le problème de la valeur illocutoire primitive est tout à fait clair, son identification est pour ainsi dire automatique et rien d'étonnant que, comme nous allons voir, c'est bien celle et seulement celle qu'on réussit à interpréter adéquatement dans le discours indirect obtenu au moyen de la transformation morpho-syntaxique.

⁴ Récanati François, *Le développement de la pragmatique*[in.] *Langue Française*, n 42, mai 1979

⁵ après C. Kerbrat-Orecchioni, *Implicite*, Armand Colin Paris 1986.

⁶ *Ibid.*,

Pour ce qui est de la forme de phrase qui réalise la valeur primitive, elle a ses marques propres dans la langue parlée et dans la langue écrite (l'intonation, la ponctuation, etc.). Par exemple, la forme déclarative sera transcrite avec *Il a dit que...*, l'interrogative avec *Il a demandé si...* et la forme impérative par *Il a dit de...*. Mais encore dans ce cas on pourrait déjà nuancer (d'ailleurs nous ressentons souvent le besoin de le faire) car il y a déclaration et déclaration, interrogation et interrogation, ordre et ordre. Voilà quelques verbes qui servent de synonymes aux verbes de base: **dire que** = prétendre, affirmer, supposer, soutenir; **dire de** = ordonner, demander de, prier de, **demander si** = vouloir savoir, etc. Mais les nuances exprimées par ces verbes ne sont pas à chercher dans la forme de phrase mais dans le contexte (situation d'énonciation).

De même, les marques formelles très strictes correspondent aux valeurs illocutoires fondées sur les expressions performatives, p.ex. la valeur illocutoire de *promesse* est réalisée par:

- 1) le verbe performatif *promettre*
- 2) la 1^{re} personne du singulier
- 3) le Présent
- 4) la forme de phrase déclarative.

Ces conditions remplies, la valeur illocutoire d'un tel énoncé est celle nommée par le verbe performatif donné.

Il résulte de ce qui précède que le discours indirect fondé sur la transformation morpho-syntaxique ne peut s'appliquer adéquatement qu'aux valeurs illocutoires primitives - littérales, réalisées par les formes de phrase et les expressions performatives. Pédagogiquement parlant, cette conception de discours indirect permet seulement de s'exercer aux liaisons, aux transformations grammaticales et à nommer les valeurs illocutoires qui se trouvent déjà incorporés dans la forme des énoncés. Cependant l'enjeu de la pédagogie moderne c'est de savoir surtout construire le sens à partir des énoncés donnés car un grand nombre de valeurs illocutoires sont réalisés sans marques formelles spécifiques, de façon implicite, dont l'interprétation met en jeu le contexte et la compétence pragmatique des locuteurs. La forme de phrase déclarative peut dans des contextes spécifiques donner lieu à de multiples valeurs comme p.ex.:

déclarer, promettre, menacer, louer, blâmer, complimenter, reprocher, excuser, admettre, plaider, révéler, justifier, suggérer, souhaïter, conseiller, réfuter, avertir, rappeler, soutenir, conclure, avouer, garantir, dénier, concéder, confinner, etc.

Pareillement, la forme interrogative ne réalise pas seulement les valeurs illocutoires d'interrogation, mais introduit souvent des ordres atténués, et la forme impérative, en plus des ordres, peut exprimer des prières, des suppliques, etc. Pour approfondir la problématique du discours indirect, il convient d'ajouter que le dialogue, qui, d'une part, met en place des interlocuteurs

cherchant à agir l'un sur l'autre, accuse d'autre part leurs réactions aux paroles de l'autre. Au cours du dialogue, les interlocuteurs expriment plus ou moins explicitement leur attitude envers la chose dont on parle (p.ex. à l'aide des interjections, de l'intonation, des expressions spécifiques, etc.) Ils peuvent être choqués, ennuyés, ils peuvent s'indigner, s'étonner, s'impatienter. Vu cela, le discours indirect (rapporté), s'il veut être relativement adéquat, doit prendre en charge, interpréter et transcrire avec ses moyens spécifiques cette attitude psychologique des locuteurs envers leurs énoncés respectifs. (leurs contenus)

Il serait donc important pour la pédagogie de cette vaste problématique de tenir compte des rapports entre ses deux types de discours dont chacun a son caractère particulier et qui accusent des différences qualitatives. Par nature, le discours direct (dialogue) correspond essentiellement à l'usage parlé de la langue, il fonde l'existence même de la langue (fait social) et il est son milieu propre. Il ne se réduit jamais aux seules paroles prononcées mais il s'accompagne et s'enrichit de l'intonation, des gestes, de la mimique; il se déroule dans une situation concrète et ce sont surtout ces éléments qui permettent en dernière instance d'interpréter plus ou moins adéquatement les valeurs illocutoires qui s'y manifestent. Cette interprétation devient une quête continue des intentions du locuteur: **Qu'est-ce qu'il a voulu dire (faire) en me disant ceci?**, et malgré tous les obstacles (malentendus, ruses, jeu des apparences) cette interprétation est en général saisissable puisque la communication est possible.

Le dialogue dans sa version écrite (discours direct), ne peut pas être une transcription fidèle, un reflet du dialogue «parlé», authentique mais il est déjà transformé et appauvri du fait qu'il ne dispose plus de cette gamme de marques (mimique, gestuel, intonation et contexte) et dont seulement certaines peuvent être traduites de façon conventionnelle comme le sont p.ex. certaines intonations par la ponctuation. Pourtant la ponctuation ne marque que ces trois formes de phrase analysées plus haut (déclarative = le point, interrogative = le point d'interrogation, impérative = le point d'exclamation) tandis que c'est souvent la richesse des intonations qui apporte des indices permettant d'identifier les valeurs illocutoires implicites. Pour pallier à cet inconvénient, dans les romans, les énoncés des interlocuteurs s'accompagnent souvent des descriptions de gestes, de l'intonation (p.ex. avec un geste *ménageant*, *d'un ton amical*), et dans les pièces de théâtre ceci est décrit dans les indications scéniques. Mais même ces précisions se révèlent bien insuffisantes pour décider d'une valeur illocutoire car ils ne peuvent pas résoudre le problème de la différence fondamentale entre ces deux types de discours. Ils ne se situent pas au même niveau et passer de l'un à l'autre n'est pas une affaire de quelques transformations et ajustements grammaticaux. Il y a entre eux un rapport de hiérarchie de niveau d'analyse linguistique.

Le dialogue (discours direct) est un espace où a lieu une interaction entre les interlocuteurs, et où se succèdent les actes de langage, identifiés, interprétés au gré des circonstances. C'est un espace pragmatique par excellence. Le passage au discours indirect n'est pas possible que grâce à cette compétence pragmatique qui

interprète et ramène les ambiguïtés, les valeurs implicites de certains énoncés à une interprétation univoque et décisive, même si des fois elle peut se révéler fausse. On pourrait avancer que la mise du discours direct au discours indirect constitue le passage du niveau pragmatique au niveau sémantique de l'analyse linguistique. En effet, le discours indirect fait appel principalement à la compétence linguistique (sémantique) car sa lecture est littérale, bien qu'il puisse aussi à son tour avoir sa valeur illocutoire globale p.ex. une intention, un but à réaliser (combler un manque de connaissances, servir de conseil, d'avertissement, etc.).

Qu'on nous permette de rapprocher cette analyse des deux discours avec la distinction : **discours - histoire formulée par Benveniste** ⁷. Dans le discours direct (dialogue), les protagonistes sont en rapport engagé, en train de se faire, ce qui explique le caractère subjectif de ce discours, tandis que dans l'histoire (discours indirect) ce jeu de rapports entre les interlocuteurs est déjà verbalisé, interprété, explicite.

Remarquons encore que si le discours indirect (histoire) en tant que produit final peut être considéré comme objectif et sans ambiguïté, il est très subjectif en tant que procès (interprétation). Cette interprétation peut être ratée à cause de la compétence pragmatique incomplète du rapporteur (pendant l'apprentissage d'une langue étrangère), de l'insuffisance des repères, mais elle peut être également l'objet de la manipulation. Il suffit de comparer la façon de rapporter les discours des hommes politiques et les interviewés dans les mass-media pour voir comment elle peut varier en fonction de l'idéologie et du parti pris des rapporteurs (journalistes).

En ce qui concerne les implications pédagogiques de nos considérations précédentes, nous voulons souligner que le problème de ces deux discours ne peut pas se limiter à la transformation formelle qui met en jeu l'ajustement morpho-syntaxique et le sens littéral des énoncés. Cette problématique doit faire appel à l'interprétation des actes des langages, au travail sur les verbes et les expressions pouvant servir d'équivalents à ces actes. C'est une preuve de plus que l'apprentissage d'une langue d'abord et l'utilisation de cette langue par la suite n'est pas un manquement mécanique des formes grammaticales. Apprendre et parler une langue c'est toujours chercher du sens, interpréter les paroles de l'autre, de façon globale sans se laisser tromper par la forme. Il est donc très important, même avec les exercices préfabriqués et artificiels, de tenter une analyse plus profonde et intelligente à l'aide de tous les moyens et repères disponibles (le contexte antérieur et postérieur, le savoir culturel, etc.).

Le discours indirect (histoire) n'est pas une simple transformation grammaticale du discours direct (dialogue), de même que la composition d'un texte n'est pas un simple assemblage de phrases bien faites.

⁷ Benveniste Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris 1966

LUBELSKIE MATERIAŁY
NEOFILOLOGICZNE NR 18
LUBLIN 1994

Lucyna Krzysiak

DeutschlehrerInnenweiterbildung im Rahmen des WBZ-Projekts für polnische OberschullehrerInnen

Seit Januar 1992 haben polnische DeutschlehrerInnen, die an Oberschulen unterrichten, die Möglichkeit, an einem Projekt zur Ausbildung von FortbilderInnen teilzunehmen. Das Projekt wird im Auftrag der Schweizer Regierung durch die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ) und die Firma CLAC (Corporate Language and Communication) aus Freiburg (Schweiz) in Zusammenarbeit mit dem polnischen Ministerium für Volksbildung (MEN) und mit dem polnischen Zentralinstitut für Lehrerfortbildung (CODN) durchgeführt.

Das Projekt ist eine der ersten kontinuierlichen Weiterbildungsmaßnahmen, die für einen weiten LehrerInnenkreis konzipiert worden ist. Die meisten langfristigen Aktivitäten auf diesem Gebiet waren bisher an FachberaterInnen oder eine andere Zielgruppe gerichtet. Zur Teilnahme am Schweizer Projekt darf sich jede polnische DeutschlehrerIn anmelden, die ein Germanistikstudium abgeschlossen hat und an einer Oberschule unterrichtet.

Im Rahmen des Projekts werden OberschullehrerInnen zu LehrortbilderInnen-MultiplikatorInnen/Teacher TrainerInnen ausgebildet, die das erworbene Wissen und eigene Unterrichtserfahrung an Deutsch- sowie andere FremdsprachenlehrerInnen weitergeben sollen. Die Ausbildung erfolgt in zwei Phasen: in der ersten werden LehrerInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache fort- und in der zweiten zu MultiplikatorInnen/Teacher TrainerInnen weitergebildet.

Die Fortbildung in DaF umfaßt einen 14-tägigen Basis-, einen 12-tägigen Folge- und einen einwöchigen Intensivkurs. Zwischen den Kursen werden sog. Regionaltreffen, d.h. Treffen der TeilnehmerInnen in kleinen regionalen Gruppen, durchgeführt. In dieser Phase werden neue Erkenntnisse aus der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts vermittelt. Inhaltliche Schwerpunkte sind Grundlagen und Prinzipien des kommunikativen schülerzentrierten Unterrichts sowie dessen Elemente, und zwar: die vier Fertigkeiten/ HV, LV, SP, SCH/, Grammatik, Literatur, Spiele, Landeskunde, Medienkunde, Bewertungskriterien- und -verfahren sowie Lerntechniken und -strategien. In Gruppenarbeit werden Unterrichtseinheiten zum Lehrwerk „Deutsch aktiv Neu“ erarbeitet, simuliert,