Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1979)

Heft: 29: La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes

Artikel: A propos de la conception d'une unité didactique dans le cadre du français, langue étrangère

Autor: Barrera-Vidal, A.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977818

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

A propos de la conception d'une unité didactique dans le cadre du français, langue étrangère

A. Barrera-Vidal, Université de Trèves

0. La fin des dogmatismes?

Il y a encore une dizaine d'années, les didacticiens, les auteurs de méthodes mais aussi les enseignants eux-mêmes pouvaient s'imaginer posséder des certitudes et même des certitudes définitives en matière de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Ces certitudes semblaient découler tout naturellement d'une analyse des problèmes de l'enseignement tels qu'on les considérait alors. En somme, il suffisait alors, pour disposer d'une méthode d'enseignement scientifiquement établie, d'appliquer directement à l'enseignement les résultats acquis ou considérés comme tels de l'investigation linguistique. Seule une telle approche scientifique permettait — du moins le pensait-on — de mettre définitivement fin aux habitudes "artisanales" et au "bricolage" qui avaient jusque là régné chez l'immense majorité des auteurs de manuels. Comme on s'était très vite rendu compte que la seule linguistique, si importante fût-elle par ailleurs, ne suffisait pas entièrement à couvrir l'ensemble des questions posées par la pratique de l'enseignement, on y avait vite adjoint les données objectives ou considérées comme telles fournies par la théorie de l'apprentissage alors en vigueur. Les deux éléments de base de la méthodologie de cette époque étaient d'ailleurs intimement liés l'un à l'autre, puisque, comme on le sait, il s'agissait du structuralisme d'une part et de la théorie behavioriste d'autre part. Somme toute, les structuralistes considéraient que le maniement d'une langue naturelle donnée était garanti par une série de comportements plus ou moins automatiques cependant que les tenants du behaviorisme de leur côté fournissaient les moyens d'acquérir de tels automatismes. Tout cela constituait un ensemble fort cohérent et d'une solidité apparemment à toute épreuve. Par ailleurs, les indéniables succès remportés par les nouvelles méthodes paraissaient prouver le bien-fondé de cette analyse.

Aujourd'hui au contraire, on a un peu l'impression, en didactique comme dans bien d'autres domaines, que le "grand chambardement" a déjà commencé. Un peu partout, les vérités incontestées d'hier, qui bien souvent s'étaient transformées en véritables dogmes, sont profondément mises en question et ce d'autant plus qu'on commence à se rendre compte qu'au fond les vrais problèmes de l'enseignement demeurent et que rien

n'a vraiment été résolu de façon définitive. Ainsi, cette contestation s'est déroulée à deux niveaux: d'une part, la méthodologie audio-orale qui découlait de l'association d'une conception structuraliste et distributionnelle de la langue et du behaviorisme skinnérien était soumise à une forte critique de la part des tenants d'une théorie qui tenait davantage compte de la créativité et des possibilités innées d'acquisition du langage (cf. la fameuse polémique entre Skinner et Chomsky). Mais comme en même temps les générativistes s'avéraient incapables de fournir de nouvelles méthodes d'apprentissage basées sur les principes qu'ils prônaient (cf. l'échec retentissant d'un ouvrage comme: Günther Peuser, *Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht: Grundlagen-Methodik-Didaktik,* Fribourg en Brisgau, 1973), bien des "praticiens" ont succombé à la tentation d'un retour aux "trucs" et aux "recettes" d'antan en réaffirmant les avantages d'une approche basée sur l'intuition et les "dons pédagogiques" de l'enseignant. Jamais le fossé séparant les théoriciens et les praticiens n'a paru plus insurmontable. Il est vrai que l'emploi immodéré de certaines techniques audio-visuelles en particulier et des médias en général a donné lieu chez bien des enseignants à un mouvement assez général de "ras-le-bol". A l'euphorie exagérée a ainsi succédé une grande et très profonde désillusion ou en tout cas un immense scepticisme. Il suffit pour cela de lire attentivement les lettres des enseignants que publient régulièrement les principales revues pédagogiques spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères. Rien apparemment ne vient prendre la relève des anciens dogmes ni remplacer les idoles brisées.

I. Un premier concept d'"Unité didactique"

Bien entendu, l'unité didactique elle-même ne pouvait pas échapper à cette révision déchirante des idées reçues.

Au cours des années soixante, le concept d'unité didactique était venu remplacer avantageusement la notion traditionnelle de "leçon", en brisant notamment l'étroit cadre horaire.

On ne peut parler de l'unité didactique sans définir au préalable un ensemble plus vaste dans lequel elle s'insère, à savoir le "cours". Celui-ci constitue un corpus fermé qui se définit quantitativement par un ensemble de contenus (langagiers, littéraires, socio-culturels, etc.) et qualitativement par un certain nombre de facteurs (en particulier le registre, le niveau des difficultés, etc.). En outre, ce corpus a été élaboré dans certains buts(acquisition de certains types de comportements, de certaines

connaissances ou de certaines attitudes d'ordre moral, social et/ou affectif, etc.) et pour un certain type de public (scolaire, extra-scolaire, etc.) travaillant dans des conditions déterminées (horaires, etc.) ainsi que dans un cadre institutionnel particulier (type d'établissement, traditions scolaires, etc.).

L'unité didactique apparaît alors comme un sous-ensemble plus ou moins différencié qui se situe à un moment donné du processus d'apprentissage (par rapport aux apprenants) et du corpus d'ensemble (par rapport au "cours"). A ses débuts, l'unité didactique constituait un cadre relativement fixe. C'est ainsi en particulier qu'on y maintenait un ordre assez rigide pour ce qu'il est convenu d'appeler ses différentes "phases". On y trouvait notamment (la dénomination pouvait varier d'une méthode à l'autre, mais il s'agissait fondamentalement des mêmes processus):

- une phase de présentation du nouveau matériau pédagogique. Outre la présentation proprement dite, on y trouvait également deux autres éléments principaux, à savoir la sémantisation et la répétition.
- une phase de fixation des connaissances acquises. Celle-ci se subdivisait à son tour en mécanisation et en exploitation.
- une phase de transposition (ou de transfert).

D'une façon générale, les processus imitatifs y étaient privilégiés, d'une façon toute particulière lors de la sémantisation, de la répétition et de la mécanisation. Par ailleurs, en dépit de la présence d'une phase de transposition, on y tenait assez peu compte des différences individuelles existant entre les apprenants: on partait de l'idée d'un apprenant idéalisé défini tout au plus par le biais des institutions scolaires (classe, âge, etc.). En outre, et dans tous les moments de la classe, on accordait une forte prééminence à la technologie de l'éducation qui garantissait une plus grande efficacité et qui semblait promettre la solution prochaine des quelques petits problèmes qu'on était bien forcé de constater çà et là. C'est au cours de ces années-là que les techniques audio-visuelles ainsi que le laboratoire de langues se sont définitivement fait une place dans l'enseignement du français, langue étrangère.

Pourtant, plusieurs problèmes demeuraient sans réponse, en particulier

- l'emploi éventuel de la langue maternelle des apprenants dans certaines phases ou dans certaines étapes de l'apprentissage,
- le recours à des procédés non imitatifs (cognition),
- les différentes façons de motiver davantage les apprenants,
- la prise en charge par la méthode de la créativité des apprenants.

2. Une vision plus souple et plus ouverte de l'unité didactique

Il ne s'agit pas ici de tomber dans l'excès contraire en ressuscitant d'anciens procédés méthodologiques qui désormais appartiennent à un passé (définitivement?) révolu: on ne saurait confondre l'apprentissage d'une langue vivante en tant qu'instrument de communication avec l'acquisition d'une langue morte, simple objet d'étude et d'analyse. Il ne saurait non plus s'agir de prôner désormais un pur pragmatisme anti-scientifique qui nierait d'un seul coup et de façon systématique tous les acquis antérieurs. Dans notre esprit, il importe, en attendant qu'une nouvelle théorie globale à la fois plus cohérente et plus attentive à la complexité du réel vienne prendre la relève des anciennes idées désormais insuffisantes, de trouver un équilibre entre toutes les exigences, parfois contradictoires, de l'enseignement, sans jamais rien sacrifier d'essentiel. Nous sommes parfaitement conscient du caractère provisoire et intérimaire de cette position qui ne laisse pas d'être inconfortable pour le didacticien, mais aussi pour l'auteur de matériaux d'apprentissage qui se trouvent ainsi condamnés à l'avance à un perpétuel travail de révision.

La cohérence interne de la nouvelle unité didactique sera fondée sur la combinaison de plusieurs facteurs. Ceux-ci seront choisis en fonction des rapports logiques et/ou pragmatiques que l'on pourra observer entre eux, ce qui permettra leur intégration (et non une simple relation additive). C'est ainsi que la catégorie grammaticale "futur" se combine aisément avec une intention énonciative comme "projets d'avenir", avec une situation telle que "recherche d'emploi", mais aussi avec des types de texte comme par exemple "curriculum vitae", "demande de travail", etc. L'importance de ces facteurs variera en fonction des apprenants, de leurs intérêts et motivations, ainsi que de leurs stratégies individuelles d'apprentissage. Comme on a pu le voir, ces différents facteurs constitutifs d'une unité didactique sont thématiques, situationnels, communicatifs et langagiers, ce qui par voie de conséquence implique que tout comme autrefois il soit tenu compte — mais non plus de façon quasi exclusive — de la progression lexicale et/ou grammaticale. Cependant, une réflexion approfondie sur les nécessités de l'apprenant et sur l'ordre d'urgence de certaines activités langagières pourra donner lieu à une remise en place de certains ordres traditionnels. Ainsi, on pourra enseigner le futur dit simple après le conditionnel présent et non l'inverse, compte tenu de leur importance relative pour l'enseignant. En effet, dans un programme d'apprentissage privilégiant l'oral, l'acquisition du futur dit composé "Je vais chanter" est beaucoup plus importante que celle du futur simple "je chanterai". Par ailleurs, la maîtrise du conditionnel étant indispensable pour l'expression polie du reproche: "Moi à ta place je ferais . . .", on peut

faire précéder l'apprentissage du futur par celui du conditionnel: non pas la séquence: 1) "Je chanterai" 2) "Je chanterais" (ordre traditionnel) mais plutôt: 1) "Je chanterais" 2) "Je chanterai", le rapport morphologique entre les deux formes autorisant par ailleurs aussi bien le nouvel ordre que l'ancien.

Quant à l'ordre des différentes phases, il est évident qu'il n'est désormais plus immuable. C'est ainsi qu'en règle générale, on pourra préférer l'ordre suivant, lors de la présentation d'un problème grammatical assez banal:

1) apparition de la structure nouvelle en situation (approche situationnelle)
   Emploi de l'adverbe en — ment dans des commentaires de photos relatives à l'économie de la France
   "Le centre de la Bretagne est *relativement* pauvre."
   "Sur ses côtes, on vit *principalement* des produits de la terre (légumes) et de la pêche en haute mer . . ."
2) apparition d'un nombre assez élevé d'exemples d'emploi (plusieurs photos commentées)
3) apprentissage cognitif de la règle de formation de l'adverbe en -ment
4) automatisation de la règle morphologique par des exercices
5) contrôle au moyen d'une batterie de tests portant sur le contraste "heureux-heureusement"

Pour certains problèmes grammaticaux particulièrement ardus, on pourra prévoir une phase spécialement consacrée à telle ou telle question, le support situationnel ou contextuel venant après l'acquisition active du mécanisme grammatical par les apprenants.

3. Un exemple d'application: Salut B

Chaque unité est composée de deux à quatre éléments de base qui se rattachent les uns aux autres pour des raisons thématiques, situationnelles ou encore linguistiques, c'est-à-dire dans le cadre du système de la langue française. Ce sont ces éléments qui déterminent une première structuration de l'unité, ainsi, dans l'unité 4 du second tome intitulée "Maman travaille au dehors":

A. Travaux de ménage
B. Comment aider Maman
C. Les problèmes d'une mère qui travaille au dehors
D. Transposition et extension

Dans le premier volume, chaque unité débute par une série d'images qui permettent une approche audio-visuelle de l'unité. Il s'agit de dessins

qui se rapportent au texte de présentation (phase de présentation). Ces séries de dessins occupent les premières pages de l'unité de façon à ce que les élèves ne puissent pas voir en même temps la partie dessinée et le texte correspondant. Ainsi, une approche audio-visuelle est toujours possible, même si l'on ne dispose pas d'un rétro-projecteur en classe. Seul l'enregistreur à cassettes est vraiment nécessaire à ce niveau.

Dans le second volume, nous assistons à un double phénomène: d'une part, la partie visuelle perd progressivement de son importance; d'autre part, les images dessinées (pauvres en information iconique) cèdent peu à peu la place à des photographies, plus complexes mais aussi plus authentiques.

Pour certaines unités, nous avons fait précéder le texte de présentation proprement dit d'une sorte de phase préliminaire (une "pré-phase", selon notre jargon) destinée à faciliter l'acquisition systématique de certains phénomènes linguistiques qu'il y a avantage à présenter de façon paradigmatique. Il s'agit de cas pour lesquels une présentation situationnelle pourrait être artificielle, ainsi pour les chiffres, les jours de la semaine ou les mois de l'année, etc. Parfois encore, la pré-phase a pour but d'introduire des problèmes grammaticaux particulièrement complexes.

Fréquemment, la phase de présentation se divise en une sous-phase narrative qui précède une sous-phase dialoguée. Celles-ci sont quasi identiques sur le plan du contenu, mais la version dialoguée comporte les caractéristiques propres au dialogue, à savoir l'ellipse, l'emploi d'éléments déictiques particuliers (je . . . tu . . . vous . . .), la présence de messages para-verbaux (intonation, mimique, gestes, etc.), ainsi que certaines transformations ("nous venons" devient "on vient" ou "nous on vient", "il ne sort pas" se transforme à l'oral en "je sors pas", etc.). D'une façon générale, l'approche narrative est destinée à faciliter l'acquisition d'un certain nombre d'éléments langagiers, alors que la version dialoguée permet d'atteindre une plus grande authenticité. Exemple:

Version narrative

Jacques lui demande le sel. Il le lui donne.

Version dialoguée

Jacques: — Le sel, s'il te plaît.

Philippe: — Tiens, le voilà.

Bien entendu, le dialogue peut aussi être présenté de manière strictement audio-visuelle:

— Présentation à l'aide des images et de la bande magnétique
— Contrôle au moyen de questions du professeur
— Répétition de certaines répliques ou de certaines séquences
— Reconstitution du dialogue à partir des seules images
— Interprétation du dialogue par les apprenants

En général, il a été prévu une phase cognitive au cours de laquelle les apprenants acquièrent les phénomènes (notamment grammaticaux) de façon consciente et systématique (A retenir). Celle-ci s'effectue dans la langue maternelle des apprenants; elle est alors suivie d'une phase de mécanisation, mais l'ordre peut également être inversé si nécessaire.

Compte tenu de la diversité de nos apprenants, il nous a paru nécessaire de leur offrir un choix suffisant de différents types d'exercices faisant appel à différentes stratégies d'apprentissage:

- exercices strictement oraux que l'on peut faire à livre fermé, éventuellement en laboratoire de langues
- exercices oraux à faire en classe, mais non prévus pour le laboratoire de langues
- exercices oraux écrits susceptibles d'être faits dans le cahier d'exercices
- exercices purement écrits

Les stimuli sont en partie verbaux et en partie iconiques.

Ce schéma "phase narrative — phase dialoguée — phase cognitive — phase de mécanisation" se répète deux à quatre fois à l'intérieur de chacun des chapitres A, B, C et D.

L'accent porte désormais sur la transposition, que l'on trouve déjà un peu partout, de façon quelque peu rudimentaire et embryonnaire certes, au cours des différentes phases, mais à laquelle est consacrée un chapitre particulier intitulé "D'un autre point de vue" dans le premier volume et "Transposition et extension" dans le second, ceci afin de bien mettre en évidence toute l'importance attribuée par les auteurs à cette question. On y trouve des textes de variation qui reprennent avec très peu de vocabulaire nouveau certains aspects de l'unité et/ou d'unités précédentes, dans un contexte nouveau et dans une perspective nouvelle. On y trouve également des textes de lecture ainsi que des parties permettant la "production intégrée", c'est-à-dire le réemploi actif et créatif de ce qui a été appris, mais mis dorénavant au service des intentions énonciatives individuelles de chaque apprenant.

Outre les parties obligatoires pour tous, il existe toute une série de textes facultatifs qui doivent permettre, dans une mesure relativement modeste évidemment, d'individualiser au maximum l'apprentissage de la langue étrangère, étant bien entendu que personne n'apprend tout à fait de la même façon. Dans le premier volume, cette partie a été baptisée "A chacun son goût", pour bien marquer le caractère individuel et facultatif des textes qu'elle contient.

Quoi qu'il en soit, les auteurs sont conscients du fait qu'il n'existe pas de méthode idéale valable pour tous et que l'une des qualités essentielles d'une méthode moderne doit être sa souplesse et son adaptabilité à des conditions de travail en perpétuelle fluctuation. C'est pourquoi les

différents éléments constitutifs de chaque unité ont été étudiés de façon à autoriser plusieurs types d'approche et même plusieurs ordres séquentiels, conformément aux impératifs de la classe et tout particulièrement aux différentes caractéristiques des apprenants sur lesquels cette méthodologie ouverte se veut axée.

Kommentar von H. Weber, Kantonsschule Solothurn

Genau in der Mitte des Kolloquiums lässt uns ein Lehrmittelautor an seinen Überlegungen und am Ergebnis dieser Überlegungen teilnehmen.

Zunächst schildert Barrera-Vidal die Lage, in der sich der heutige Lehrmittelautor befindet. Vorbei sind die Zeiten, wo er sich auf konvergierende, solide Theorien stützen konnte, und er kann auch nicht warten, bis eine neue umfassende Theorie über die Sprache und ihren Erwerb verfügbar ist; denn auch unsere Zeit, die alles in Frage stellt, braucht Lehrmittel.

Eine Frage tippt Barrera-Vidal an, die die Unsicherheit noch grösser werden lässt: wenn die auf dem Zusammenklang von Strukturalismus und Behaviorismus gegründeten Sprachlehrmethoden zum Erfolg führten, weshalb haben wir sie denn aufgegeben? ! Muss eine Methode aufgegeben werden, wenn ihre theoretischen Grundlagen nicht mehr anerkannt sind? (Der Ausdruck „angewandte Linguistik" scheint es zu besagen . . .) Oder entspricht der damalige „Erfolg", d. h. das Ergebnis des damaligen Fremdsprachunterrichts, etwa nicht mehr den heutigen Zielvorstellungen? Es würde sich lohnen, nicht nur die theoretischen Grundlagen von 1960 und 1978 genau miteinander zu vergleichen, sondern auch die entsprechenden Lehrziele.

Wie dem auch sei, der Lehrmittelautor von 1978 steht auf schwankendem Boden; die Theorien und Modelle, auf denen er seine Konzeption gründen möchte, sind miteinander nicht in Einklang zu bringen, und darüberhinaus trennt ein Abgrund Theoretiker und Praktiker. Kein Wunder also, wenn der Autor auf eine neue Zeit der Sicherheit wartet. Doch wird die je wieder anbrechen? Die Sprache ist, auch gerade in der Sicht der angewandten Linguistik, deutlicher als etwas Lebendiges anerkannt, so lebendig wie der Mensch, der sie spricht. Und so muss der Autor sein Material in einer sich immer rascher wandelnden Welt ständig revidieren. Sonderbar, dass das Lehrbuch selbst diese Lage gar nicht widerspiegelt; auch die neuesten Lehrbücher sind auf teures Papier gedruckt und solide gebunden. Billiges, broschiertes Lehrmaterial jedoch wäre viel leichter austauschbar. Und wenn man dazu noch bedenkt, dass heutiges Lehrmaterial genau auf das Zielpublikum auszurichten ist, d. h. sehr viele Parallel-

versionen bedingt, erscheint das gängige Lehrbuch vollends als Anachronismus.

Äusserlich ebenso unwandelbar wie das Lehrbuch ist die Schule mit all ihren Zwängen, und diesen Zwängen muss sich der Lehrbuchautor anpassen, wenn er sein Werk überhaupt verkaufen will. Das heisst, dass zu den geschilderten grundsätzlichen Widersprüchen noch ein weiterer Gegensatz hinzukommt, den der Lehrwerkautor in einem akzeptablen Kompromiss zu überspielen suchen muss.

Die Lehreinheit, die Barrera-Vidal vorstellt, ist ein Beispiel dafür, wie ein Lehrwerk im Spannungsfeld ungesicherter Theorien und Zwängen der Wirklichkeit aussehen kann. Zum tragenden Grund wird der *innere* Zusammenhalt der Lehreinheit. Dieses Prinzip tritt an die Stelle der bisherigen Ausrichtung nach einem bestimmten Element aus einer eindimensionalen Progression (grammatische Struktur, Situation oder Funktion). Barrera-Vidal führt Beispiele an, wo die verschiedenen Faktoren ohne Schwierigkeit konvergieren (z. B. Futur und Stellensuche). Alle Lehrwerke weisen solche glücklichen Konvergenzen zwischen Strukturen, Intentionen, Situationen auf; sie scheinen freilich meist durch Intuition gewonnen, und es bleiben sehr viele Fälle übrig, wo dieses Problem nicht aufgeht. Daher würde es sich lohnen, das Zusammenspiel von Situation, Intention, Redeakt, Struktur usw. systematisch zu untersuchen. Vielleicht käme man dadurch der Lösung des irritierenden Problems einer Progression näher, die Struktur und Redeakt verbindet.

Ich schliesse einige Bemerkungen zum Aufbau der Lehreinheit an, wie sie Barrera-Vidal vorschlägt.

Dass die Lehreinheit den unnatürlichen Rahmen der Unterrichtsstunde (Lektion) durchbricht, gilt wohl auch nur in der Theorie. Denn in Wirklichkeit ist der Schüler eben doch in die Lektion eingezwängt und erlebt ganz verschiedene Wissensgebiete, bevor er mit der angefangenen Lehreinheit weiterfahren kann. Aus psychologischen Gründen sollte die Einheit nicht zu lang sein: der Schüler braucht das Gefühl des Voranschreitens.

Barrera-Vidal hat den Mut, mit der herkömmlichen, rein äusserlich begründeten Progression der Strukturen wenn nötig zu brechen (Conditionnel vor Futur). Etwas zögernder erwähnt er die mögliche Umkehrung der Phasen innerhalb der Lehreinheit; mir scheint, dass auch die beste Anordnung zur langweiligen Routine werden kann, wenn sie sich immer gleich bleibt. Mit Recht stellt Barrera-Vidal Mengen wie die Zahlen, die Wochentage ausserhalb des gewöhnlichen Phasenablaufs. In anderen Fällen jedoch scheint mir die vorangestellte Phase (préphase) die innere Kohärenz der Lehreinheit zu gefährden; es gibt auch Lehrwerke, wo die Préphase eine reine Verlegenheitslösung ist: es gelang den Autoren nicht, ein grammatisches Element in die Lehreinheit zu integrieren.

Wesentlich ist, dass zur Lehreinheit auch eine kognitive Phase gehört. Aus Barrera-Vidals Worten wird freilich nicht klar, ob hier Induktion oder Deduktion vorherrscht. Der Gebrauch der Muttersprache in dieser Phase ist vernünftig; er vermeidet Umwege und Unklarheiten.

Der richtige Einsatz der Teile, die entweder fakultativ sind oder eine gewisse Individualisierung des Lernens ermöglichen, setzt eine entsprechende Ausbildung der Lehrer voraus; denn nur allzuoft meinen zumindest unsere Lehrer, sie und ihre Schüler verpassten etwas, wenn nicht alle alles durchnehmen.

Ein wesentlicher Punkt: Für Barrera-Vidal bildet die Transposition (= Transfer) das *Ziel* der Lehreinheit; sie ist nicht einfach ein Anhängsel wie in manchen Methoden, das den heutigen Forderungen zuliebe der Lektion angefügt wird. Auch gerade deshalb hätten wir ein Beispiel einer Lehreinheit gerne näher betrachtet. Vielleicht hätte dann auch die jetzt noch offene Frage nach der Evaluation des Spracherwerbs unter seinen verschiedenen Aspekten eine Antwort gefunden.