



Babylonia

S'ouvrir aux langues
Educazione plurilinguistica
Begegnung mit Sprachen
Educaziun plurilingua

Responsabile di redazione per il tema:
Jean-François de Pietro

Con contributi di

Cristina Allemann-Ghionda (Bern)
Elena Assante (Napoli)
Jacqueline Billiez (Grenoble)
Paolo Buletti (Bellinzona)
Michel Candelier (Paris / Le Mans)
Michel Darani (Gordola)
Claire de Goumoëns (Genève)
Jean-François de Pietro (Neuchâtel)
Nathalie Jaquet (Genève)
Dominique Jeannot (Neuchâtel)
Markus Kerschbaumer (Graz)
Dominique Macaire (Paris / Marseille)
Marinette Matthey (Neuchâtel)
Werner Nagel (Feldkirch)
Christiane Perregaux (Genève)
Cécile Sabatier (Grenoble)
Basil Schader (Zürich)

Con un inserto didattico di
Dominique Jeannot et Elisabeth Zurbriggen

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno VII / 1999

**Publicità Orell
Füssli**

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		S'ouvrir aux langues Educaziun plurilinguistica Begegnung mit Sprachen Educaziun plurilingua
	6	S'ouvrir aux langues... Jean-François de Pietro
	8	Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues Claire de Goumoëns
	12	Kinder entdecken Sprachen / Éveil aux langues Markus Kerschbaumer
	17	Fil, elefante leggero Paolo Buletti
	20	"...mais combien y a de langues dans le monde?" Jacqueline Billiez, Cécile Sabatier
	24	Des cours de langues... intégrés Nathalie Jaquet
	27	Una crociera con scalo nei Balcani Michel Darani
	30	«Hilfe! Help! Aiuto!» – keine Angst vor Sprachbegegnungen auf der Unterstufe Basil Schader
	32	Autour des «emprunts linguistiques» Jean-François de Pietro
	35	Linguistica e... gioco del calcio Elena Assante
	36	Présentation de CREOLE
	37	“Nous parlons tous étranger” Dominique Macaire
	41	“Il faut rendre à César ce qui est à César!” Dominique Macaire
	43	Devenir chercheur pour apprendre... ou Le voyage des mots <i>Jean-F. de Pietro (avec la classe de Mme Brauchli, Ecole Saint-Jean de Genève)</i>
	45	Emprunts et code rigolo: causons europanto! Marinette Matthey
	48	Die romanischen Sprachen über Latein miteinander vernetzen <i>Werner Nagel</i>
	51	A quoi ça sert?... Michel Candelier
	55	Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen – eine Chance für die Reform der Lehrerbildung? Cristina Allemann-Ghionda
	59	Evlang: une formation pour ceux qui ont donné leur langue au chat? <i>Dominique Macaire</i>
	64	La pluralité linguistique dans la formation des enseignants <i>Dominique Jeannot</i>
Inserto didattico	No. 32	Vous avez dit emprunt? Oui mais ... emprunt linguistique! <i>Dominique Jeannot et Elisabeth Zurbruggen</i>
Curiosità linguistiche	67	Von gefälligen Namen Hans Weber
Finestra	69	Les documents officiels: miroir des enjeux scolaires plurilingues <i>Christiane Perregaux</i>
Bloc Notes	74	L'angolo delle recensioni
	80	Informazioni
	81	Agenda
	82	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	84	Programma, autori, impressum

Fondazione Lingue e Culture - klubschule migros: **Les langues étrangères et la formation d'adultes: une nouvelle approche à l'aube du troisième millénaire.**
 Forum: Coire, 12-13 nov. 1999. Informations à la page 66.

Editorial Editoriale



Due temi d'attualità hanno attirato il nostro interesse nelle ultime settimane e meritano l'attenzione dei lettori di *Babylonia*. Si tratta della presa di posizione della Commissione federale contro il razzismo e del fatto che il Partito liberale svizzero ha fatto della politica formativa una delle sue carte da giocare nella partita delle elezioni nazionali a ottobre. "Ci godiamo tranquillamente la pizza del pizzeriaio italiano, ma suo figlio, con i suoi problemi linguistici, vicino al nostro sui banchi di scuola non lo vogliamo". Con questa immagine la consigliera di Stato del Canton Soletta Ruth Gisi ha messo a fuoco il problema dell'apartheid scolastica che si profila minacciosa all'orizzonte, alimentata dalla politica sconsigliata di una certa destra rampante soprattutto nella Svizzera tedesca. La commissione contro il razzismo ha così voluto dare un segnale chiaro all'indirizzo di coloro che, in alcuni cantoni della Svizzera tedesca, hanno avviato progetti di classi separate per gli stranieri. Non si può che convenire con il presidente della commissione, prof. Georg Kreis, che soluzioni del genere mettono a repentaglio le basi della democrazia e del nostro stato di diritto. Gli ultimi due decenni ci eravamo abituati ad utilizzare la lente per trovare nei programmi dei partiti politici indicazioni sulla formazione e sulla cultura. Il fatto che il Partito liberale svizzero, accanto ai socialdemocratici, intenda attribuire alla politica scolastica un'importanza centrale per il suo programma va letto come un segnale positivo. Forse si sta di nuovo formando la consapevolezza per il significato del principale capitale di cui dispone il nostro paese, il capitale formativo. Di particolare interesse è per noi il fatto che i liberali intendono fare sul serio con l'apprendimento precoce delle lingue e propongono di anticiparlo alla scuola dell'infanzia. Che poi si facciano forti anche per l'inglese sin dai primi anni di scolarità, non fa che stuzzicare tutta la nostra perplessità, ma pare difficile resistere alla pressione della lobby economica. Dopo lo sconfinamento europeo dell'ultimo numero dedicato al Portfolio linguistico, *Babylonia* propone questa volta un tema tutto didattico che mantiene però il suo respiro interculturale. Si tratta del cosiddetto "éveil au langage" o "language awareness" che pensiamo in italiano si possa rendere al meglio con il termine di "sensibilizzazione linguistica". Gli insegnanti di lingue, compresi ovviamente anche quelli di lingua materna, ormai meglio apostrofabile come "lingua del luogo", non possono più sottrarsi alla sfida dell'eterogeneità linguistico-culturale delle proprie classi e alla necessità di un serio coordinamento della didattica delle lingue. Gli autori di questo numero, anch'essi sparsi un po' in tutta l'Europa, vogliono offrire agli insegnanti di tutte le lingue spunti di riflessione e soprattutto molte idee e piste didattiche. Siamo sicuri che potranno incontrare il vostro interesse.

Deux sujets d'actualité ont attiré notre attention ces dernières semaines et méritent l'intérêt des lecteurs de *Babylonia*. D'une part, la prise de position de la Commission fédérale contre le racisme et d'autre part, le fait que le Parti radical suisse fasse de la politique de la formation un cheval de bataille en vue des élections nationales d'octobre.

"Nous savourons tranquillement la pizza du pizzaiolo italien, mais que son fils, avec ses problèmes linguistiques soit assis au même banc d'école que notre enfant, ça nous ne le voulons pas /ça nous gêne énormément". C'est par cette image que la conseillère d'Etat du Canton de Soleure Ruth Gisi, membre de la Commission fédérale contre le racisme a posé le problème de l'apartheid scolaire qui se profile dangereusement à l'horizon, attisé par la politique inconsidérée d'une certaine droite. Cette commission a ainsi voulu donner un signal clair à ceux qui, dans certains cantons alémaniques, ont mis sur pied des projets de classes séparées pour les étrangers. Nous tenons à affirmer avec le président de la Commission, Georg Kreis, que de telles solutions menacent les bases mêmes de la démocratie et de notre état de droit.

Au cours des vingt dernières années nous nous étions entraînés à chercher à la loupe, dans les programmes des partis politiques, des propositions sur la formation et la culture. Que le parti radical suisse ait l'intention d'attribuer à la politique scolaire une importance centrale dans son programme est certes bon signe: cela signifie peut-être que la conscience du principal capital dont dispose notre pays, le capital de formation, est en train de renaitre. Mais ce qui nous intéresse particulièrement, c'est que les radicaux misent sur l'apprentissage précoce des langues et proposent de l'introduire dès l'école enfantine. Qu'ils soutiennent aussi l'anglais dès les premières années de la scolarité éveille notre perplexité sans pourtant nous étonner...

Après l'ouverture sur l'Europe de notre dernier numéro dédié au Portfolio européen des langues, *Babylonia* présente cette fois un thème didactique d'orientation interculturelle: l'"éveil aux langues" (ou "language awareness"). Tous les enseignants de langues, y compris ceux de langue maternelle – ou mieux "langue du lieu", ne peuvent plus se soustraire au défi de l'hétérogénéité linguistique et culturelle de leurs classes ni à la nécessité d'aller vers une didactique coordonnée des divers enseignements de langues. Les auteurs de ce numéro, provenant eux aussi de toute l'Europe, offrent ainsi à *tous* les enseignants quelques repères pour une réflexion et, surtout, beaucoup d'idées et de pistes didactiques.

Nous sommes certains qu'elles vous intéresseront.

Dank der Zusammenarbeit mit dem Europarat ist es Babylonien in der letzten Nummer gelungen, mit der Behandlung des Sprachenportfolios europäisches Neuland zu betreten. Diese Öffnung tut gut und wir werden jede Gelegenheit ausnützen, um unseren Horizont sowohl thematisch als auch mit der Berücksichtigung von Autoren aus anderen Ländern zu erweitern. Gleichzeitig wollen wir die didaktisch-praktische Dimension, die für die Lehrkräfte lebenswichtig ist, nicht aus den Augen verlieren. So ist diese Nummer dem interkulturellen Thema der sogenannten Sprachbegegnung („Language Awareness“) gewidmet und zwar mit Beiträgen aus Projekten, welche europaweit verwirklicht wurden. Sprachlehrerinnen und -lehrer, einschliesslich der Muttersprachlehrkräfte - besser: der Lehrkräfte der Ortssprache - müssen sich täglich den Herausforderungen ihrer mehrsprachigen und multikulturellen Klassen stellen. Dabei wird auch die Notwendigkeit einer koordinierten Fremd- und Ortssprachdidaktik immer einsichtiger. Die Autoren dieser Nummer haben vorzügliche Arbeit geleistet und wir sind sicher, dass die Leserinnen und Leser ihre Anregungen zur Reflexion und ihre didaktischen Ideen schätzen werden.

Wir möchten aber auch auf zwei Themen hinweisen, welche die schweizerische Aktualität der letzten Wochen geprägt haben. Es geht um die Stellungnahme der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus und um die freisinnige Partei der Schweiz, welche die Bildungspolitik zu einem Steckenpferd bei den nächsten eidgenössischen Wahlen machen will.

„Wir geniessen gerne die Pizza beim italienischen Pizzaiolo, aber dessen Sohn mit seinen Sprachproblemen wird als Schulanachbar unseres Sohnes zum Problem“. So hat die solothurnische Regierungsrätin und Mitglied der erwähnten Kommission das Problem der aufkommenden, insbesondere von der politischen Rechte in der deutschen Schweiz genährten Schularpartei auf den Begriff gebracht. Die Kommission gegen Rassismus hat damit ein deutliches Zeichen setzen und jene Kantone warnen wollen, welche Pläne zur separierten Einschulung der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler geschmiedet haben. Man kann Prof. Georg Kreis, Präsident der Kommission, nur mit voller Überzeugung beipflichten, wenn er in solchen Lösungen die keimende Gefährdung der Demokratie und des Rechtsstaates sieht.

In den letzten Jahren hatten wir uns daran gewöhnt, ernsthafte bildungspolitische Forderungen in den Parteiprogrammen mit der Lupe zu suchen. Es kann deshalb nur als positives Zeichen gewertet werden, wenn, neben den Sozialdemokraten, auch die freisinnige Partei der Schweiz, der Bildungspolitik eine zentrale Bedeutung zuteilen will. Vielleicht ist das Bewusstsein für den Stellenwert für das wichtigste Kapital unseres Landes, das Bildungskapital, wieder im Steigen begriffen. Für uns ist aber von besonderer Bedeutung, dass die Freisinnigen das frühe Erlernen der Sprachen ernst nehmen und dessen Beginn bereits auf der Vorschuleebene ansetzen wollen. Dass sie sich auch für Frühenglisch stark machen, kann uns wohl kaum begeistern, aber der Druck der ökonomischen Lobby ist zur Zeit offensichtlich zu stark...

Tema

S'ouvrir aux langues

Educazione plurilinguistica

Begegnung mit Sprachen

Educaziun plurilingua

Jean-François De Pietro
Neuchâtel

S'ouvrir aux langues...

Ce numéro de la revue *Babylonia* est consacré aux démarches pédagogiques et didactiques aujourd'hui connues sous les termes "éveil aux langues", "éveil au langage", voire "ouverture aux langues" en français, "Begegnung mit Sprachen" en allemand, "educazione plurilinguistica" en italien, "Language Awareness" en anglais. La profusion de termes reflète bien l'instabilité qui prévaut encore dans un champ en pleine évolution et en pleine effervescence. Nous évoquerons succinctement quelques-unes des interrogations qui le traversent. Mais nous essaierons surtout de mettre l'accent sur les aspects communs aux différentes approches, sur ce qui les rend pertinentes dans le contexte actuel, sur leurs aspects concrets. Et tout d'abord, une mise au point nécessaire. Contrairement à ce que de nombreuses personnes engagées dans la pédagogie pensent encore, ces démarches ne sont pas spécifiquement destinées aux élèves allophones, ni aux classes dans lesquelles la proportion d'élèves migrants serait particulièrement élevée! L'éveil aux langues, bien qu'il accorde une place importante aux diverses langues présentes dans la classe, n'est pas une pédagogie spéciale, encore moins une pédagogie compensatoire.

Pourtant, l'éveil aux langues contribue à une meilleure intégration des élèves allophones; et, de ce point de vue, il représente une réponse nécessaire, urgente, aux dérives ségrégationnistes qu'on observe ces derniers temps, lorsque certains cantons alémaniques prônent par ex. la séparation des élèves suisses et étrangers. L'éveil aux langues n'est donc pas destiné spécifiquement aux élèves migrants. Et il concerne non seulement les langues de la migration mais également, et tout autant, les langues

enseignées dans l'école, y compris la (ou les) langue(s) dans la(les)quelle(s) se déroule l'enseignement.

... pour mieux les comprendre

Comment expliquer ce paradoxe — qui fait selon nous tout l'intérêt des démarches présentées? L'hypothèse, qui ne peut d'ailleurs être totalement confirmée, est que ce n'est pas seulement par un discours explicite sur les bienfaits de l'intégration, ni par des pratiques interculturelles qui, souvent, n'évitent pas le folklorisme, qu'on affronte le plus efficacement la diversité linguistique et culturelle des classes, mais en prenant cette diversité même comme objet du travail effectué en classe et comme outil pour le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des élèves.

Autrement dit, il s'agit "simplement" de faire travailler les élèves sur des matériaux langagiers diversifiés, qui stimulent leur curiosité, qui les poussent à analyser, comparer, les forcent à dépasser les évidences qu'ils se sont forgées en relation à leur(s) langue(s) maternelle(s) et qui, ce faisant, les aident à mieux comprendre le fonctionnement des langues quelles qu'elles soient. Comment comprendre la valeur de l'ordre des mots en français si l'on a pas été confronté aux cas allemands, latins ou finnois?...

La confrontation à la diversité ne vise donc pas l'exotisme: elle sert la compréhension du fonctionnement langagier. Pourtant, indirectement, elle favorise la reconnaissance de toutes les langues qui sont ainsi incluses dans le travail en classe, et elles favorisent la reconnaissance de tous les élèves présents dans les classes et qui parlent ces langues, car les connaissances qu'ils apportent avec eux deviennent utiles à l'ensemble de la classe.

... et mieux les apprendre

Ce qui est vrai des savoirs est vrai également des aptitudes que les élèves doivent développer en vue de leurs apprentissages linguistiques. Découvrir — et entendre — que dans certaines langues la hauteur de la voix et ses modulations véhiculent du sens (cf. langues “à tons”), que dans certaines langues des sons que nous ne percevons même pas constituent des phonèmes à part entière, permet d’élargir les capacités des élèves et de mieux les préparer à entrer dans une autre langue. S’exercer à repérer des différences et similitudes entre langues les aide lorsqu’ils abordent les langues romanes, l’allemand, l’anglais.

En outre, et surtout, travailler régulièrement avec la diversité des langues permet de dépasser les stéréotypes sur les langues (telle langue est simple, telle autre compliquée), les préjugés à leur encontre (cette langue n’est pas belle...), les représentations négatives ou erronées qu’on en a (telle langue n’a pas de grammaire...). A travers les activités proposées dans l’éveil aux langues, l’enfant apprend à “sortir de sa langue maternelle”, à *voir du pays* pourrait-on dire, et il développe des attitudes plus ouvertes dont on a pu montrer à quel point elles étaient nécessaires à l’apprentissage des langues. *Les voyages ne forment-ils pas la jeunesse?...*

Ainsi, l’éveil aux langues vise à développer les savoirs et les savoir-faire de tous les élèves, à enrichir leurs représentations langagières, à ouvrir leurs attitudes. Et, ce faisant, corrolairement, l’éveil aux langues favorise la reconnaissance des langues présentes dans la classe — et des élèves qui les parlent.

Un mot d’histoire

D’un certain sens, l’éveil aux langues c’est une vieille histoire, commencée dès que les êtres humains ont appris d’autres langues et profité de ces apprentissages pour réfléchir au langage

en général, prolongée dans le statut qu’on accorde parfois au latin. D’un autre sens, l’éveil aux langues est très récent, né d’une certaine manière à l’intersection des deux composantes de notre paradoxe: de la volonté d’une part de rendre les élèves mieux capables de réfléchir sur le fonctionnement du langage et des langues, d’aller vers une pédagogie mieux coordonnée des diverses langues enseignées à l’école (Babylonia, 2/1995), de la volonté d’autre part d’assurer une meilleure reconnaissance à l’ensemble des langues présentes dans les classes et aux élèves qui les parlent (cf. Moore in Babylonia 2/1995).

Les nombreux travaux conduits aujourd’hui dans divers pays en Europe mélangent ces deux composantes selon différents dosages. Les orientations peuvent être différentes et sous-tendre de vifs débats. Par exemple, l’“éveil aux langues” devrait-il (comme la dénomination le laisse d’ailleurs supposer) précéder et préparer les apprentissages linguistiques ultérieurs, en rendant les élèves plus ouverts, plus curieux, et en les dotant de savoir-faire généraux (capacités de discrimination auditive, d’analyse, de comparaison) qui leur serviront alors? L’éveil aux langues devrait-il être conçu, au contraire, comme un ensemble de démarches qui accompagneraient tout enseignement de langues, afin d’aider les élèves à dépasser certaines difficultés spécifiques (blocages face à certaines différences par exemple) et afin de donner sens aux apprentissages effectués?

Plusieurs questions, liées aux fondements didactiques, au statut curriculaire, etc., n’ont pas encore de réponse. Le choix d’une dénomination reste également problématique. Il est par conséquent nécessaire de poursuivre et approfondir les travaux de recherche, de préciser le statut des démarches proposées, d’en étudier explicitement les effets.

Présentation du numéro

Mais nous visons plutôt, dans ce numéro, à ouvrir des pistes, à donner envie de découvrir, d’appliquer dans les classes, en mettant en évidence avant tout des apports concrets des démarches d’éveil aux langues, tant dans le domaine de l’enseignement que dans celui de la formation.

Le numéro comporte trois parties. La première est consacrée à une présentation de travaux conduits actuellement dans une perspective générale d’éveil aux langues. C. de Goumoëns décrit les initiatives prises en Suisse romande dans le but de réaliser des supports. M. Kerschbaumer présente de son côté un projet européen, “EVLANG”, visant d’une part à élaborer des supports et d’autre part à mesurer de façon rigoureuse les effets qu’on peut attendre de telles activités. Les contributions de P. Buletti, J. Billiez & C. Sabatier, N. Jaquet, M. Darani et B. Schader décrivent d’autres initiatives, inscrites dans le même paradigme, et portant sur ce qui se passe dans une classe, la production d’un support didactique, l’organisation d’un enseignement plus ouvert à la diversité des langues, etc. La deuxième partie (ainsi que l’encart didactique) présenté plus aux pages 32-34, fournit des exemples extrêmement concrets d’activités dans un domaine, parmi d’autres: les emprunts linguistiques.

Enfin, la troisième partie aborde, sous différents angles, la question de la formation des enseignants C. Allemann-Ghionda, D. Macaire et D. Jeannot). Chr. Perregaux, de son côté, porte un regard plus distant sur l’évolution constatée depuis une vingtaine d’années à propos de la prise en compte de la diversité des langues à l’école.

Claire de Goumoëns
Genève

Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues

Nach einigen Jahren, die durch lokale Initiativen charakterisiert waren, konnte in der Suisse Romande unter der Federführung des COROME ein Projekt lanciert werden, das zur Erarbeitung von didaktischen Materialien führen sollte. In diesem Beitrag werden zuerst die Geschichte und die Herausforderungen des Projekts dargelegt, um danach 10 didaktische Prinzipien darzustellen, die den Materialien zugrunde liegen werden. Bei diesen Prinzipien geht es insbesondere darum, die Ansprüche des "éveil au langage/ ouverture aux langues" (EOLE) mit einem curricularen Ansatz in Verbindung zu bringen, der den verschiedenen Sprachen (der Ortssprache, den anderen unterrichteten und den von den Kindern gesprochenen Sprachen) einen realen Platz einräumt. Die einbezogenen Lehrkräfte haben ein starkes Interesse gezeigt. Deshalb ist es zulässig, trotz allen Schwierigkeiten optimistisch auf eine Publikation der Materialien etwa 2002 hinzuarbeiten.

Depuis la fin des années 80, les approches d'éveil au langage connaissent un écho favorable dans différents pays d'Europe¹. En Suisse, dès le début des années nonante, des travaux sont menés dans cette direction par différentes équipes, dans la partie alémanique comme romande. Notons, entre autres, le travail mené à Genève et à Neuchâtel où des équipes de recherche élaborent depuis plusieurs années des activités d'éveil au langage et les expérimentent dans les classes. Les programmes de formation initiale et continue de quelques cantons proposent également des modules permettant aux enseignants de s'initier aux approches d'éveil au langage. Et dans les écoles, bien des enseignants mettent sur pied des projets dans ce sens ou créent des activités passionnantes pour et avec leurs élèves. Cependant, toutes ces initiatives, locales, restent encore marginales du point de vue du système scolaire; et, aujourd'hui encore, les enseignants désireux de pratiquer ces approches se trouvent confrontés à une absence de matériel pédagogique structuré.

En effet, même si l'on trouve sur le marché des ouvrages pour enfants sur le thème des langues (par exemple sur les systèmes d'écriture, sur la diversité des langues dans le monde,...), à ce jour aucun véritable moyen d'enseignement pour l'éveil au langage n'existe dans les pays francophones. C'est pourquoi, en 1997, sollicitée par les équipes de recherche genevoise et neuchâteloise, la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) a mandaté un groupe d'étude afin qu'il évalue l'intérêt de réaliser des moyens d'ensei-

gnement romands dans ce domaine et qu'il en esquisse les caractéristiques principales, ceci pour l'ensemble des degrés du préscolaire et de la scolarité obligatoire. Plus précisément, la mission de ce groupe² consistait à définir les objectifs généraux et spécifiques à atteindre, la progression interne de l'ensemble de la future collection, le nombre, le type et la forme des activités à élaborer et les divers supports à éditer pour les enseignants et/ou pour les élèves. L'élaboration d'un tel "curriculum" d'éveil au langage et ouverture aux langues (désormais EOLE) impliquait de résoudre également des questions de taille, notamment à propos de l'interdisciplinarité que suggèrent ces approches et la façon de l'envisager concrètement, sur la manière d'ancrer ces activités dans les programmes et les moyens d'enseignement déjà existants ou encore sur la question de l'évaluation des activités EOLE (fallait-il prévoir une évaluation sommative ou formative? sous quelle forme?).

Des enseignants intéressés

Afin d'évaluer l'intérêt des enseignants et élèves pour les démarches proposées et d'élaborer des propositions didactiques concrètes, une mise à l'épreuve de quelques activités "modèles" a été réalisée dans une quarantaine de classes romandes (COROME, 1998). Ces activités se répartissaient sur les différents cycles de la scolarité et touchaient divers domaines de l'éveil au langage tels que définis par Hawkins (1986), le précurseur de ces approches, à savoir:

1. La diversité et l'évolution des langues (l'histoire des langues, les emprunts linguistiques,...)
2. La communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain)
3. Le fonctionnement des langues (fonctions, règles)
4. L'utilisation du langage (facteurs sociaux, variations géographiques, sociales et individuelles)
5. La différence entre langage parlé/langage écrit (les différents systèmes d'écriture et leur histoire)
6. L'apprentissage des langues

Les résultats de cette mise à l'épreuve dans les classes romandes se sont révélés extrêmement positifs³: les enseignants se sont déclarés très intéressés par de telles démarches, quel que soit le profil linguistique de leur classe



Iscrizione Maya del VII secolo

(plutôt monolingue ou plutôt pluri-lingue). Indépendamment de l'ordre d'enseignement dans lequel ils travaillent (du préscolaire au secondaire), ils sont largement d'avis que ces démarches devraient accompagner tout enseignement de langues; ils considèrent que de telles approches concernent l'ensemble des élèves et s'opposent à l'idée qu'elles ne s'adressent qu'aux élèves d'autres origines linguistiques; enfin, la majorité des enseignants estiment qu'ils pourraient intégrer ce type d'activités dans leurs programmes habituels et 95% se disent prêts à réutiliser de telles activités si elles étaient mises à leur disposition... Ces résultats ont ainsi confirmé la pertinence de l'élaboration de supports didactiques pour permettre aux enseignants de mettre concrètement en œuvre de telles démarches dans leur classe aussi rapidement que possible.

Dix " thèses " pour une implantation des démarches EOLE dans l'école romande

Sur la base des résultats de la mise à l'épreuve dans les classes et des réflexions menées par le groupe d'étude, l'Avant-Projet COROME conclut par conséquent à la nécessité de produire des supports didactiques mettant en œuvre des démarches EOLE pour l'ensemble des degrés préscolaires et scolaires (-2 à +9). Ces démarches devraient être fondées sur les 10 principes suivants:

1. Les démarches EOLE ne constituent pas une nouvelle discipline mais sont intégrées dans les disciplines existantes (domaine des langues en particulier, mais aussi en géographie, histoire, mathématique, environnement, etc.). Cette insertion multidisciplinaire permet de donner aux élèves un cadre global d'appréhension des phénomènes langagiers et propose une autre façon d'aborder les langues. Lors-

que le contexte s'y prête, les démarches EOLE sont en outre un outil idéal pour travailler concrètement dans une perspective interdisciplinaire, l'objet même de l'étude concernant bien souvent de nombreuses disciplines.

2. Elles sont mises en œuvre tout au long du cursus scolaire (primaire et secondaire), en amont et en accompagnement de l'apprentissage des langues, formant un curriculum progressif organisé en cycles et fondé sur les principaux objectifs langagiers du curriculum scolaire (le curriculum EOLE est décrit plus bas).
3. Elles concernent aussi bien les classes plutôt monolingues que les classes plurilingues. La mise à l'épreuve dans les classes a mis en effet clairement en évidence que les activités EOLE donnent l'occasion aux élèves connaissant d'autres langues de s'affirmer sans que cela soit au détriment des élèves monolingues. Les démarches EOLE favorisent chez tous les élèves – monolingues comme bilingues – le développement d'une culture langagière plus large et plus ouverte.
4. Elles s'inscrivent dans l'ensemble des six domaines de référence définis par Hawkins et s'intéressent entre autres au français – en tant que langue de l'école et langue de la communauté -, aux langues des élèves et aux langues qui sont inscrites dans le programme scolaire (allemand, anglais, etc.). Elles familiarisent ainsi progressivement les élèves avec de nombreuses langues présentes ou non dans leur environnement, stimulent leur curiosité pour mieux comprendre certains fonctionnements de ces langues, leur usage, leurs spécificités et différences rendues visibles lorsqu'on les compare entre elles.
5. Elles remplissent des objectifs larges concernant le développement (a) d'attitudes favorables pour l'apprentissage des langues et, de fa-

çon plus générale, envers les langues et les locuteurs qui les parlent, et (b) *d'aptitudes* utiles pour l'appréhension et l'apprentissage des langues⁴. Des activités EOLE conduites régulièrement devraient ainsi rendre les élèves plus efficaces et plus ouverts dans leur apprentissage des langues. Elles sont également appelées à développer chez les élèves qui parlent des langues allogènes et/ou minoritaires, une meilleure estime d'eux-mêmes et, chez tous les autres, un intérêt pour ces mêmes langues.

6. Elles remplissent également des objectifs spécifiques, propres à chaque activité, qui sont décrits dans chaque support didactique. Ces objectifs font l'objet d'une évaluation formative⁵.
7. Elles s'inscrivent dans la tradition des pédagogies actives et elles font appel dans une large mesure aux interactions entre élèves.
8. Elles mettent en oeuvre une didactique axée sur des activités de recherche, d'enquête, de découverte et de résolution de problèmes et prennent appui sur les représentations des élèves. Il en découle – pour l'essentiel – une structure d'activité en trois phases: *mise en situation*, *situation-recherche* et *synthèse*, cette dernière faisant office d'institutionnalisation.
9. Elles devront être accompagnées, au moment de la diffusion des supports, d'un dispositif modulaire concernant la formation initiale et la formation continue. En outre, certaines activités posséderont en elles-mêmes un caractère formateur afin de faciliter une auto-formation des enseignants.
10. Elles s'inscrivent sans grandes difficultés dans les objectifs généraux de l'école et peuvent apporter une contribution à l'actualisation des Plans d'études en vigueur en proposant des moyens concrets pour réaliser ces objectifs. Dans la mesure du possible, les objectifs de

ces démarches seront intégrées explicitement dans les nouveaux Plans d'études ainsi que dans les nouveaux moyens d'enseignement.

Les démarches EOLE à travers les cycles de la scolarité

Les objectifs visés par les démarches EOLE sont ambitieux et ne peuvent être atteints dans le court terme; ce n'est que par une appropriation progressive se déroulant tout au long du cursus scolaire que les élèves pourront peu à peu développer les compétences visées. Le "curriculum EOLE", tel que proposé dans l'Avant-Projet (COROME, 1998, pp. 22-29), est ancré étroitement dans les enjeux traditionnels de l'enseignement des langues; mais les activités EOLE donnent toutefois la possibilité d'enrichir les objectifs langagiers actuels du curriculum scolaire, en les complétant par de nouveaux domaines de découverte et de connaissance suggérés par les apports plus spécifiques d'EOLE (Hawkins, 1986; Dabène, 1991; Caporale, 1989; Perregaux, 1995). Pour correspondre, dans les grandes lignes, aux diverses situations telles qu'elles se vivent dans les cantons romands, le curriculum a été divisé en cinq cycles:

- préscolarité
- 1ère et 2ème
- 3ème et 4ème
- 5ème et 6ème
- 7ème, 8ème et 9ème

Pour chaque cycle, des orientations dominantes, des tendances prioritaires, ont été définies.

Au **préscolaire**, par exemple, les démarches EOLE visent en priorité à faciliter l'accueil de l'enfant et son entrée dans le monde scolaire en l'aidant à surmonter le décalage plus ou moins grand qu'il peut ressentir entre les normes linguistiques et socio-culturelles de sa famille et celles de l'école. Connaissant les enjeux identitaires que représente la langue

pour chacun, on veillera, dans la mesure du possible, à donner une place importante aux langues parlées par les élèves, tout en suscitant leur intérêt pour l'apprentissage du français langue scolaire. On peut par exemple proposer aux élèves de découvrir les langues et leur diversité au travers de comptines, de contes, de chants en plusieurs langues.

Lors du **cycle de 1ère et 2ème année**, les activités EOLE visent en priorité à accompagner l'entrée des élèves dans l'écrit, en développant l'émergence d'habiletés métalinguistiques par l'écoute de différentes langues, présentes ou non dans la classe, par la reconnaissance de ressemblances et de dissemblances phonologiques et lexicales, par un détour par d'autres systèmes graphiques, etc. Cette confrontation interlinguistique stimule chez les élèves une réflexion sur le fonctionnement du français et sur ses spécificités. En outre, à partir de ce cycle, les approches EOLE gagneront à être travaillées en collaboration avec les enseignants de langue et culture d'origine, dont l'enseignement débute en général durant cette période.

En **3ème et 4ème année**, on tiendra compte de façon privilégiée de l'apprentissage de l'allemand qui commence à ce moment-là. On amènera les élèves à observer la diversité des langues en Suisse et à s'interroger sur le sens de l'apprentissage scolaire de l'allemand en Suisse romande. On leur fera découvrir des différences et similitudes entre le français et l'allemand, en leur faisant progressivement prendre conscience, par exemple, que le genre des noms, tel qu'ils le connaissent en français ou dans leur langue d'origine, n'est pas si naturel qu'ils peuvent le croire.

En **5ème et 6ème année**, la priorité sera donnée aux questions d'orthographe et de syntaxe. Les activités offriront un détour par d'autres langues dans le but de mieux comprendre comment fonctionne le français ainsi que d'autres langues connues des élè-

ves. Ces comparaisons interlinguistiques permettent aux élèves de considérer peu à peu la langue comme un objet de réflexion; ils observent, par exemple, l'ordre des mots dans une phrase dans différentes langues et, en retour, analysent mieux les caractéristiques de l'ordre des mots en français. Ils pourront aussi s'intéresser aux familles de langues, apprendre à reconnaître et à situer les pays cibles de certaines langues, à tracer les voyages, les migrations des locuteurs qui les parlent. Des liens entre histoire, géographie et langues vont pouvoir s'établir.

Enfin, le cycle portant de la **7ème à la 9ème année** donne une priorité aux domaines de l'histoire et de l'évolution des langues ainsi qu'à la géographie linguistique. Les élèves peuvent enrichir leur culture langagière et développent des stratégies d'intercompréhension entre langues de mêmes familles.

Perspectives d'avenir

La mise en consultation de l'Avant-Projet COROME auprès des autorités scolaires cantonales a montré un intérêt important des cantons romands pour les approches EOLE, mais aussi des résistances. En effet, à ce jour de telles démarches n'ont jamais été mises en œuvre à large échelle dans les pays francophones et il est vrai que plusieurs inconnues subsistent encore à leur sujet. Nous manquons en particulier encore de résultats scientifiques en ce qui concerne leurs effets à long terme sur l'apprentissage et la socialisation plurilingue des élèves (Moore, 1995a). Toutefois, depuis quelques années, différents projets de recherche⁶ sont en train de combler ces lacunes et donnent pour l'instant des résultats largement positifs. Le projet de recherche européen Evlang apportera dès l'an 2000 des données intéressantes à ce propos⁷. Mais, au delà de la question des "effets" des

approches EOLE, c'est un véritable changement de paradigme qui est en jeu en ce qui concerne la conception de l'enseignement des langues et la gestion du plurilinguisme présent dans les écoles. Les démarches EOLE contribuent en effet à rapprocher, intégrer les didactiques des différentes langues (Roulet, 1980), rendant ainsi possible une prise en compte de la réalité plurilingue des classes d'aujourd'hui, favorisant une reconnaissance de toutes les langues parlées par les élèves et permettant leur mise en relation. Mettre en œuvre des démarches EOLE implique donc une rupture avec la conception actuelle, additive et cloisonnée, de l'enseignement des langues, ce qui ne va pas sans poser de sérieux problèmes, notamment au niveau de l'enseignement secondaire. Malgré les difficultés inhérentes à une telle implantation, le projet EOLE poursuit son cours et il est fort probable que de nouveaux moyens d'enseignement pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues soient disponibles dès la rentrée scolaire 2002. Pour ceux et celles qui attendent la parution de ces moyens, il faudra encore patienter un peu!

Notes

¹ Voir ici même les articles décrivant le projet européen Socrates nommé Evlang.

² Le groupe de rédaction de l'Avant-Projet était présidé par Christiane Perregaux, et constitué de Dominique Jeannot, Anne-Marie Broi, Jean-François De Pietro et de la soussignée.

³ Pour plus de détails concernant les résultats de la mise à l'épreuve et sur les observations ayant été réalisées dans les classes, voir De Pietro, 1998; COROME, 1998 et Goumoëns de, De Pietro & Jeannot, 1999.

⁴ Voir également ici même l'article de Michel Candelier.

⁵ Une évaluation sommative — conduite dans les disciplines où les activités sont menées — ne pourrait être envisagée que lorsque les objectifs d'apprentissage par cycle qui concernent les approches "Eveil au langage / Ouverture aux langues" auront été intégrés dans les plans d'étude.

⁶ Voir entre autres Moore (1995b; 1998); Candelier (1998); Goumoëns de, De Pietro & Jeannot. (1999) et Nagy (1996).

⁷ Candelier, 1998.

Références bibliographiques

- CAPORALE, D. (1989): "L'éveil aux langues": une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues, *Lidil*, 2, p. 128-141.
- COROME (1998): *Avant-Projet de la Suisse Romande pour la réalisation de supports didactiques concernant l'Eveil au langage/Ouverture aux langues*, Document interne, Neuchâtel, COROME.
- CANDELIER, M. (1998): *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG*, in: J. BILLIEZ (Ed.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène* (p. 299-308), Grenoble, CDL-Lidilem.
- DABÈNE, L. (1991): *Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage? Le français dans le monde*, Numéro spécial, Août-septembre, p. 57-63.
- DE PIETRO, J.F. (1998): *Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école?...* in: J. BILLIEZ (Ed.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* (p. 324-333), Grenoble, CDL-LIDILEM.
- GOUMOËNS DE, C. / DE PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999): *Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires*, Bulletin de la VALS/ASLA 69/1.
- HAWKINS, E. (1986): *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOORE, D. (1995a): *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues*, *Babylonia* 2/95, p. 26-31.
- MOORE, D. (Ed.) (1995b): *L'éveil au langage*, *Revue Notions en questions* N°1, Rencontre en didactique des langues, Paris, Didier.
- MOORE, D. (1998): *C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues*, in: J. BILLIEZ (Ed.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène* (p.309-322), Grenoble, CDL-Lidilem.
- NAGY, C. (1996): *L'"éveil au langage": contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire [Thèse de Doctorat]*, Grenoble, Université Stendhal.
- PERREGAUX, C. (1995): *L'école, espace plurilingue*, *Lidil* 11, p. 125-139.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier/CREDIF.

Claire de Goumoëns

est assistante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève; ses intérêts de recherche concernent principalement la question de la pluralité linguistique dans les systèmes éducatifs et dans la formation des enseignants. Elle participe actuellement à des recherches sur l'introduction des approches d'Eveil au langage/ Ouverture aux langues à l'école primaire en Suisse romande et en Europe.

Markus Kerschbaumer
Graz

Kinder entdecken Sprachen *Éveil aux langues*

Das Lingua D Projekt der EU¹

The article describes a SOCRATES/ LINGUA D project focusing on the development and evaluation of teaching aids designed to raise linguistic and cultural awareness in children aged 8 to 10. Applying the materials produced by the project partners in five countries (Austria, France, Italy, Spain, Switzerland) systematically and for at least one school year is thought to have positive effects on the children's attitudes towards foreign (and perhaps less widely used) languages and cultures, on their motivation to study language(s) and on some language learning techniques, for example linguistic analysis and observation. As the title of the project (Éveil aux langues/ 'Awakening to languages' / Kinder entdecken Sprachen) suggests, the materials are strictly learner-centred (pedagogy of discovery). The project started in 1996 and will produce first definite results (teaching aids and evaluation reports) towards the end of the year 2000.

Neue Entwicklungen in unserer Gesellschaft wie der europäische Integrationsprozess und die weltweite Vernetzung stellen auch neue Anforderungen an die Schule. Die Kinder von heute sind die Europabürger und Weltbürger von morgen, die in der Lage sein sollten, flexibel und souverän mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt umzugehen. Dafür ist es notwendig, dass sie diese Vielfalt anerkennen und sich damit auseinandersetzen – bloße Toleranz ist zu wenig. Das LINGUA D Projekt "Kinder entdecken Sprachen" (*Éveil aux langues*) versucht in diesem Sinn neue Wege zu beschreiten. Ziel dieses Projekts ist die Herstellung, Erprobung und Evaluation einer Sequenz von Unterrichtshilfen, die bei Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren eine Öffnung gegenüber der sprachlich-kulturellen Vielfalt bewirken sollen, die Kinder zur Beschäftigung mit fremden Sprachen motivieren möchten und Fertigkeiten des Umgangs mit Sprachen spielerisch vorzubereiten versuchen.

Methode: Wie kann man Sprachen „entdecken“?

Es geht bei "Kinder entdecken Sprachen" um eine lustbetonte, spielerische, aber nicht oberflächliche Beschäftigung mit nahen und fernen Sprachen, vom eigenen Dialekt bis zu 'exotischen' Sprachen wie Mongolisch oder Arabisch. Die Aktivitäten sollen die Kinder nicht überfordern, aber schwierig genug sein, um eine Herausforderung darzustellen. Wenn Kinder Sprachen entdecken, dann soll-

te mehr dabei herauskommen als das Auswendiglernen von Grußformeln oder eine folkloristische Annäherung über Festlichkeiten, Kostüme oder Nahrungsmittel. Das Projekt "Kinder entdecken Sprachen" geht zwar nicht so weit, dass mehrere Sprachen erlernt werden sollen, aber durch Vergleich und Beobachtung scheint es durchaus erreichbar zu sein, dass die Kinder gewisse Zusammenhänge und Prinzipien im Zusammenhang mit Sprache(n) selbstständig erarbeiten. Es soll auch in Grundzügen erfahrbar werden, was das Phänomen 'Sprache' an sich ausmacht. Diese Kenntnisse und die durch eine lernerzentrierte 'Entdeckungspädagogik' erworbenen Fertigkeiten sollten später für den Erwerb weiterer Sprachen nützlich sein. Außerdem soll eine positive Einstellung gegenüber dem Sprachenlernen vermittelt werden. Um die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu fördern, ist es in diesem Projekt ein wichtiger Grundsatz, beim Eigenen zu beginnen, sich der eigenen Sprachvarianten (Umgangssprache) bewusst zu werden und zunächst die Sprachen der unmittelbaren sowie näheren Umgebung zu erkunden.

Themenbereiche: Was sollen die Kinder entdecken?

Um Überschneidungen zu vermeiden und ein sinnvolles Gesamtkonzept für das Projekt erstellen zu können, hat das Projektteam folgende 12 Themenbereiche als inhaltliche Rahmenvorgabe formuliert:

1. Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur; Sprache und

1. Wahrnehmung der Wirklichkeit
2. Beziehungen zwischen den Sprachen; Geschichte und Entwicklung der Sprachen; Sprachwandel
3. Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache
4. Nonverbale Kommunikation und Körpersprache; verbale und nonverbale Sprachsysteme
5. Verschiedene Alphabete und Schriftsysteme; Zusammenhang zwischen Klangbild und Verschriftlichung
6. Erkennen sprachlicher Regelmäßigkeiten auf morphosyntaktischer, lexikalischer und textlicher Ebene
7. Lehnwörter und Fremdwörter; Wortneuschöpfungen
8. Lautsysteme in verschiedenen Sprachen
9. Sprachen im Raum: Das Kind und die Sprachen, Sprache und Identität, Sprachen in der Umgebung des Kindes, Sprachen in Europa und der Welt.
10. Sprachliche Register; Sprachvarianten; Mehrsprachigkeit
11. Rolle und Status verschiedener Sprachen; Sprachen und Prestige
12. Aneignung von Sprachen: Spracherwerb und Sprachenlernen

Ausgangsthese: Wozu sollen Kinder Sprachen entdecken?

Es wird davon ausgegangen, dass die derzeit in vielen Ländern und Regionen Europas gängigen Maßnahmen zur Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen im Grundschulbereich (Frühes Fremdsprachenlernen, Begegnung mit *einer* Fremdsprache und verschiedene bilinguale Modelle) auf lange Sicht für eine Vorbereitung auf den sprachlich-kulturellen Pluralismus in Europa nicht ausreichen. Die jüngeren Evaluationsergebnisse² zeigen zwar übereinstimmend, dass derartige Modelle zum Sprachenlernen motivieren können, doch konnte bis-

her nicht nachgewiesen werden, dass die in vielen Lehrplänen und Bildungsprogrammen formulierten Ziele der **Öffnung** gegenüber Sprachen und Kulturen sowie der **Diversifikation** der sprachlichen Bildung auch nur in Ansätzen erreicht werden können. Auf der Basis des von E. Hawkins entwickelten *Language Awareness* - Konzeptes³ soll daher untersucht werden, inwieweit es in der Primarstufe sinnvoll und erfolgreich ist, im Sinne dieser Ziele eine allgemeine sprachlich-kulturelle Sensibilisierung zu versuchen, als Begegnung mit *mehreren* Sprachen und als Auseinandersetzung mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt in der unmittelbaren Lebensumwelt der Kinder. Dies soll **ergänzend** zum bestehenden Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, die Kinder emotional und kognitiv auf den Sprachunterricht der Sekundarstufe und darüber hinaus auf das auserschulische, lebensbegleitende Sprachenlernen vorzubereiten.

Forschungsgegenstand: 10 Hypothesen

Es geht um die Untersuchung der Hypothesen, dass die im Rahmen des Programms "Kinder entdecken Sprachen" über einen längeren Zeitraum angewendeten Aktivitäten...

- 1) die Schüler/innen für fremde Sprachen u. Kulturen offener machen und ihr Interesse für sprachliche Vielfalt fördern,
- 2) in mehrsprachigen Klassen zu einer Haltung der Wertschätzung für alle vorhandenen Sprachen u. Kulturen beitragen,
- 3) den Wunsch, Sprachen zu erlernen, wecken oder verstärken können,
- 4) Interesse für andere als die gängigen Fremdsprachen wecken können,
- 5) die Entwicklung von Fertigkeiten der Beobachtung und Analyse von Sprache(n) und Kommunikation

fördern,

- 6) den Kindern bestimmte Techniken des Sprachenlernens bewusst machen und sie in diese einführen, sowie
 - 7) verbesserte Sprachkompetenzen und Sprachlernfähigkeiten der Schüler vorbereiten.
- Im Hinblick auf die Umsetzungsbedingungen wären folgende Hypothesen zu ergänzen:
- 8) Die in den Hypothesen 1 bis 7 formulierten Ziele können nur dann erreicht werden, wenn die Aktivitäten von *mehreren* Sprachen ausgehen.
 - 9) Da sich alle Schüler aktiv beteiligen sollen (Entdeckungspädagogik), können auch ‚schwächere‘ Schüler von den Aktivitäten profitieren.
 - 10) Es ist möglich, die Unterrichtshilfen so zu gestalten, dass sie von allen interessierten Grundschullehrer/innen nach einer kurzen Einschulung erfolgreich eingesetzt werden können.

Bei der Evaluation muss natürlich die Tatsache berücksichtigt werden, dass die Umsetzung mit begrenzter Stundenzahl, über einen relativ kurzen Zeitraum und in einem ‚normalen‘ schulischen Umfeld stattfindet. Die Auswirkungen des Programms auf die Leistungen in der Muttersprache und in der unterrichteten Fremdsprache werden ebenfalls erhoben.



Testo dalla cultura mesopotamica.

Geplante Produkte und Ergebnisse des Projekts

Ergebnis	Begleitende Dokumente und Maßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> Sammlung von rund 40-50 erprobten Unterrichtshilfen. Umfang: jeweils 2 bis 8 Lektionen à 25 bis 45 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> Ü Richtlinien und Rahmenvorgaben für die Produktion von Unterrichtshilfen Ü Begleitdokumente (Hintergrundinformation) zu den Unterrichtshilfen Ü Curriculum: Richtlinien für die Abfolge und Zusammenstellung der Unterrichtshilfen
<ul style="list-style-type: none"> Lernzielkatalog 	<ul style="list-style-type: none"> Ü Sammeln der Lernziele, Einteilung in Kategorien und Untergruppen
<ul style="list-style-type: none"> Erprobung 	<ul style="list-style-type: none"> Ü Anwendung der Unterrichtshilfen in mind. 20 Klassen pro Land. Zeitraum: Jan. 1999 bis Juni 2000 (in Österreich ab Okt. 1999) Ü Entwicklung und Durchführung von einführenden und begleitenden Lehrerbildungsseminaren (insgesamt rund 20 Stunden)
<ul style="list-style-type: none"> Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Ü Entwicklung von gemeinsamen Instrumenten und Richtlinien für die Evaluation (siehe unten)
<ul style="list-style-type: none"> Endbericht 	<ul style="list-style-type: none"> Ü Zusammenstellung der erprobten und redigierten Unterrichtshilfen nationale und internationale Evaluationsergebnisse

Evaluation des Projekts

Die bisher gemachten Erfahrungen (vor allem in Frankreich, der Schweiz und Deutschland) haben gezeigt, dass ein Unterrichtsprogramm wie das oben beschriebene grundsätzlich durchführbar ist und dass bei den SchülerInnen und LehrerInnen großes Interesse geweckt werden konnte. Es wurde jedoch bisher nicht gründlich untersucht, wie sich die Unterrichtshilfen konkret auf die Fertigkeiten und Einstellungen der Kinder auswirken und unter welchen Bedingungen die Ziele am besten erreicht werden können. Die Evaluation soll hier für gesicherte Ergebnisse sorgen, die auch Schlussfolgerungen für eine Weiterentwicklung des Projekts und der methodisch-didaktischen Konzeption ermöglichen.

Anmerkungen zu den von allen Partnern verwendeten Instrumenten:

- Eingangs- und Abschlusstest: Tests zu metakommunikativen Fertigkeiten und Einstellungen gegenüber Sprachen(-lernen), kindgerecht gestaltet, mit Hörtexten.
- Erhebung der muttersprachlichen Kompetenzen: es werden die in den jeweiligen Ländern gemäß der Lehrpläne vorhandenen Testinstrumente verwendet. Die Grammatik in der Muttersprache soll dabei nicht getestet werden, auch nicht linguistische Detailkenntnisse.
- Fragebogen für Lehrer/innen sowie Fragebogen für Kinder und Eltern: Diese Instrumente dienen zur Erhebung der Rahmenbedingungen (Schüler, Lehrer, Klasse, Schule, Umfeld, etc.).
- Zeitprotokoll: Dient der Erhebung

Evaluationskonzept

Eingangstest	Begleitende Evaluation	Abschlusstest
Frühjahr bzw. Herbst 1999	Frühjahr 1999 bis Juni 2000	Juni 2000
Schriftlicher Eingangstest (Pre-Test) zu Einstellungen und Fertigkeiten (2x 45')	Zeitprotokoll <u>Qualitative Evaluation</u> (von den Partnern nicht einheitlich gehandhabt):	Schriftlicher Abschlusstest (Post-Test) zu Einstellungen und Fertigkeiten (2x 45')
Erhebung der muttersprachlichen Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtung • Video-Analyse • Fragebögen für Lehrer und Kinder • Interviews • Beurteilungsbögen zu den Materialien 	Erhebung der muttersprachlichen Kompetenzen
Fragebogen für Kinder/Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse von Aufzeichnungen der Lehrer/innen und der Kinder 	
Fragebogen für Lehrer/innen		

der zeitlichen Aufteilung der Anwendung von Unterrichtshilfen im Rahmen des Schuljahres (als Variable der Umsetzungsbedingungen).

- Lehrertagebuch: für Rückmeldungen zu den Unterrichtshilfen und deren Umsetzung.

Organisation des Projekts

Es handelt sich um ein SOKRATES/LINGUA D Projekt mit dem Titel „Éveil aux langues dans l'enseignement primaire“ (EVLANG), Projektnummer: 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD. Die internationale Zusammenarbeit wird von Prof. Michel Candelier (Univ. René Descartes, Paris V) koordiniert und von Partnerinstitutionen an verschiedenen Standorten (siehe Kasten) mitgetragen. Die gemeinsame Arbeit begann bereits 1996 und wird voraussichtlich im Frühjahr 2001 durch mehrere Publikationen abgeschlossen. An Konzepten für eine Weiterentwicklung des Modells, eventuell im Zusammenarbeit mit dem Europarat, wird bereits gearbeitet.

Exkurs: Anknüpfungspunkte für das Projekt in Österreich und Deutschland

Bisher wurde es schon als Erfolg gewertet, wenn wenigstens eine Sprache in der Grundschule unterrichtet wird. Allerdings musste man erkennen, dass diese Initiativen nicht die im Sinn der europäischen Bildungspolitik gewünschte Diversifizierung in der Sprachenwahl gebracht haben, wie die EURYDICE-Statistiken deutlich zeigen. In Österreich beispielsweise können die Schulen theoretisch eine von acht Volksgruppen- und Nachbarnsprachen wählen; de facto wird fast nur Englisch unterrichtet. Allerdings trat im Herbst 1998 ein neuer Lehrplan für die „Verbindliche Übung

Die Projektpartner: Koordinator/inn/en und Institutionen

F/ Paris:	Dominique Macaire, 42, Résidence Le Pré des Coulons, F-78810 Feucherolles (e-mail: dmacaire@paris5.sorbonne.fr) <i>Koordinatorin für Frankreich:</i> Univ. René Descartes - Paris V, Laboratoire de Sociolinguistique; Inst. de Recherche en Economie de l'Éducation Univ. de Bourgogne; Centre Formation des Professeurs Saint Jean Cassien; Univ. Paris VIII à Saint-Denis; Inst. Univ. de Formation des Maîtres de Montpellier; Inst. Univ. de Formation des Maîtres Orléans-Tours
I/ Venezia	Carmel Mary Coonan, Univ. Ca' Foscari, Sezione Linguistica e Glottodidattica, Zattere 1045, I-30100 Venezia (e-mail: coonanm@unive.it) (<i>nur im 1. Projektjahr</i>)
I/ Napoli	Maddalena Toscano, Univ. Napoli, Istituto Universitario Orientale, Piazza S. Domenico Maggiore, Palazzo Corigliano, I-80134 Napoli (e-mail: dsrapa@unina.it) - CILLSAC
E/ Barcelona	Artur Noguerol, Departament de Didactica de la Llengua i de la Literatura, Univ. Autònoma de Barcelona, Edifici G, E-08193 Bellaterra (e-mail: idll22@blues.uab.es) (Abt. f. Sprach- u. Literaturdidaktik)
F/ Grenoble	Louise Dabène, Univ. Stendhal-Grenoble III, Centre de Didactique des Langues, BP 2538040, F-38000 Grenoble Cedex 9 (e-mail: Louise.Dabène@u-grenoble3.fr)
CH/ Genève*	Christiane Perregaux, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Univ. de Genève, 9 route de Drize, CH-1227 Carouge (e-mail: C-Perregau@uniza.ur.ige.ch)
CH/ Neuchâtel*	Marinette Matthey, Centre de Linguistique Appliquée de l'Univ. de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel (e-mail: Marinette.Matthey@lettres.unine.ch)
CH/ Neuchâtel*	Jean-François de Pietro, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Faubourg de l'Hôpital 43, CP 54, CH-2000 Neuchâtel
A/ Graz	Markus Kerschbaumer, Zentrum für Schulentwicklung des BMUK, Bereich III: Fremdsprachen, Hans-Sachs-Gasse 3/1, A-8010 Graz (e-mail: zse3graz@borg-6.borg-graz.ac.at) (<i>ab 2. Projektjahr</i>)
F/ Ile de la Réunion	Frédéric Tupin, Inst. Univ. de Formation des Maîtres de La Réunion, 15, Lotissement Antares, Résidence Summer, Chemin Summer, F-97434 St. Gilles-les-Bains (e-mail: ftupin@univ-reunion.fr) (<i>ab 2. Projektjahr</i>)
*Die Schweizer Institutionen sind 'stille' Partner ohne LINGUA-Förderung, mit eigenen Kooperationsverträgen.	

Lebende Fremdsprache“ in Kraft, mit dem sich der Einsatz der im Projekt “Kinder entdecken Sprachen” entwickelten Aktivitäten sehr gut rechtfertigen lässt. Die grundlegende Absicht, die mit dem fremdsprachlichen Frühbeginn in Österreich verfolgt wird, wird darin als “Bildungs- und Lehr-aufgabe” wie folgt beschrieben:⁴

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe,

- die Motivation zur Beschäftigung mit anderen Sprachen grundzulegen und

zu vertiefen,

- die Fähigkeit zur Kommunikation in einer Fremdsprache anzubahnen,
- dazu beizutragen, dass die Schüler Menschen mit anderer Sprache und Kultur offen und unvoreingenommen begegnen und sich als Teil einer größeren, insbesondere europäischen Gemeinschaft verstehen.

Diese Zielstellungen stehen in engem Zusammenhang miteinander und beeinflussen einander.

Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Persönlichkeitsentwick-

lung, insbesondere der sozialen Kompetenzen der Grundschüler geleistet. Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule soll die Begegnung mit der zweiten Sprache in einer kindgemäßen und zwanglosen Atmosphäre herbeiführen. Die Freude der Kinder am Erlernen der Zweitsprache soll geweckt und eine positive Haltung gegenüber anderen Sprachen aufgebaut werden. Der Fremdsprachenerwerb wird als konkrete Tätigkeit anhand von Themen, Situationen und Aktivitäten erfahren, die auf die unmittelbaren Interessen des Kindes Bezug nehmen.

In Deutschland gibt es schon seit einiger Zeit die „Begegnung mit Sprachen“. Die unter diesem Begriff zusammengefassten Konzepte werden vor allem in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz⁵ und im Saarland verwirklicht und stellen allgemeinpädagogische Ziele in den Vordergrund, die jenen von “Kinder entdecken Sprachen” in vielem ähnlich sind. Die Kinder sollen für Sprache, besonders für fremde Sprachen und Kulturen sensibilisiert werden, sie sollen Möglichkeiten der Kommunikation erproben und “die Egozentrität des kindlichen Verhaltens relativieren”.⁶ Allerdings geht es häufig um die Begegnung mit nur *einer* Sprache. Das multikulturelle Begegnungsmodell Nordrhein-Westfalens weicht von anderen Konzepten besonders dadurch ab, dass man sich hier grundsätzlich nicht nur an einer Sprache orientiert, sondern an mehreren.⁷ “Begegnung mit Sprache” in Nordrhein-Westfalen soll fächerübergreifend-integrativ erfolgen, also so wie die Einheiten zu “Kinder entdecken Sprachen” in den Unterricht verschiedener Fächer einbezogen werden.⁸

Die Erprobung der Unterrichtshilfen zu “Kinder entdecken Sprachen” in den verschiedenen Partnerländern ist bisher recht vielversprechend verlaufen. Die Projektpartner hoffen, dass sich das Modell “Kinder entdecken Sprachen” bzw. “Éveil aux Langues”

bewähren wird und in der Folge als sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden Aktivitäten in vielen Primarschulen Europas zum Einsatz kommen wird.

Anmerkungen

¹ Das Projektkonzept, die Themenbereiche, das Evaluationskonzept und die Hypothesen zum Projekt wurden vom allen Partnern des LINGUA-Projekts gemeinsam entwickelt. Wesentliche Teile des Konzepts, insbesondere die Hypothesen, gehen auf ein Papier des Projektkoordinators Michel Candelier zurück. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass bei den Projektpartnern natürlich leicht divergierende Interpretationen und Schwerpunktsetzungen im Bezug auf das Projekt existieren und die vorliegende Darstellung nur einen Teil davon wiedergeben kann.

² Eine Zusammenfassung neuerer Evaluationsergebnisse (inkl. Abstracts) findet sich in Kettmann, Bernhard und M. Kerschbaumer, Graz 1999. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Meta-Evaluation von Blondin, Christiane, M. Candelier et al., Brüssel 1998.

³ Hawkins, Eric, Hg. (1984/ 1987), *Awareness of Language*.

⁴ BMUK, ZSE I (Hg.), 1998. S.12 (Achter Teil)

⁵ Vgl. Rück 1993 b

⁶ Bericht des Ministeriums für Bildung und Kultur von Rheinland-Pfalz, zit. nach Bludau 1993, S.82

⁷ Die Tatsache, dass diese Art von Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe nicht fortgesetzt werden kann, wird dem Begegnungskonzept in der Fachdiskussion oft zum Vorwurf gemacht, vgl. Hellwig 1995, S.84ff. oder Bruschi 1993a, S.45

⁸ Vgl. dazu Bebermeier 1991

Literatur

BEBERMEIER, Hans (1989): *„Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens - Beispiel Englisch“*, Die neuen Sprachen 88/4, p. 411-423.

BEBERMEIER, Hans (1991): *„Die Begegnung mit einer Fremdsprache in den Grundschulen (GS) in Nordrhein-Westfalen (NRW)“*, in: RAASCH, A. / HEROLD, D. und KIUPEL, C. (Hgg.) (1991): *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*. Saarbrücken: Fachverband Moderne Fremdsprachen, p. 94-99.

BEBERMEIER, Hans (1992): *„Was unterscheidet BEGEGNUNG mit Sprachen in der Grundschule von ‚Frühbeginn des Englischunterrichts‘/Anfangsunterricht?“*, FMF-Mitteilungsheft 2, p. 6-15.

BEBERMEIER, Hans (1992): *„Fremd-*

sprachliche Lerngelegenheiten in der Grundschule: Begegnung mit Sprache“, Englisch 27/4, 122-128.

BHATT, Arvind / MARTIN-JONES, M. und FAIRCLOUG, N. (Hg.) (1992): *Critical Language Awareness*, London, Longman.

BLONDIN, Christiane / CANDELIER, M. / EDELENBOS, P. / JOHNSTONE, R. / KUBANEK-GERMAN, A. und TAESCHNER, T. (1998): *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*, Brüssel, Europäische Kommission.

BLUNDAU, Michael (1993): *„Der früh-beginnende Fremdsprachenunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation“*, Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 46/2, p. 74-85.

BRUCH, Wilfried (1993a): *„Fremdsprachen in der Grundschule. Das Hamburger Konzept ‚Englisch ab 3. Schuljahr‘ und das NRW-Konzept ‚Begegnung mit Sprache/n‘ im Vergleich“*, Englisch 28/2, p. 41-47.

BRUCH, Wilfried (1993b): *„Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - nach welchem Konzept?“*, Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 46/2, p. 94-100.

BUNDESMINISTERIUM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1998): *Lehrplan der Volksschule, Adaptierung BGBl. Nr. 310/1998*. Publiziert in: BMUK, ZSE I (Hg.), Aller Anfang. Heft 5. Okt. 1998.

HAENISCH, Hans (1996): *„Das Konzept ‚Begegnung mit Sprachen‘ im Kontext von Schulentwicklung. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleiterinnen und Schulleitern aus Grundschulen“*, Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (= Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung. Schul- und Unterrichtsforschung. 39.)

HAENISCH, Hans / THÜRMANN, E. (1994): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens*, Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (= Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung. Schul- und Unterrichtsforschung. 30.)

HAHN, Manfred (1995): *„Begegnung mit Europa - Begegnung mit Sprachen“*, Grundschulmagazin 7-8/1995, p. 43-45.

HAWKINS, Eric, Hg. (1984/ 1987): *Awareness of Language. An Introduction. Revised Edition*. (= Einführungsband zur Serie: Hawkins, E., Hg., *Awareness of Language*), Cambridge.

HEGELE, Irmintraut (1993): *„Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule. Ein Beitrag zur Erziehung für Europa“*, in: HAARMANN, H. (Hg.): *Handbuch Grundschule*, Band 2. Weinheim und Basel, Beltz, p. 188-202.

HEGELE, Irmintraut, Hg. (1993): *Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule*. Kronshagen, Köner.

HELLWIG, Karlheinz (1995): *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*, Ismaning, Hueber 1995. (= Forum Sprache)

HERMANN-BRENNECKE, Gisela (1993): *„Sprachsensibilisierung in der Grundschule“*, Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 46/2, p. 101-109.

HERMANN-BRENNECKE, Gisela (1994): *„Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe“*, Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5, p. 1-21.

KETTEMANN, Bernhard / KERSCHBAUMER, M. (erscheint 1999): *Erfahrungsberichte, Forschungsergebnisse und didaktische Modelle. Kommentierte Bibliografie*, ZOOM-Extrahefte 2. Graz, BMUK/ ZSE III.

PELZ, Eva und Manfred (1993): *„Lerne die Sprache des Nachbarn. Dimension eines Partnerschafts- und Begegnungsprogramms“*, Grundschule 26/12, p. 25-28.

PELZ, Manfred / BAUER, E. (1990): *„Bilinguale Erziehung in einer Grenzregion“*, Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 43/1, p. 15-17.

RÜCK, Heribert (1991): *„Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule: ein Modellversuch und seine pragmatischen Inhalte“*, Fremdsprachenunterricht 35/44, p. 480-486.

RÜCK, Heribert (1993a): *„Bedeutet Sprachbegegnung in der Grundschule den Verzicht auf kommunikative Ergebnisse?“*, Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 46/2, p. 109-110.

RÜCK, Heribert (1993 b): *„Früher Fremdsprachenunterricht: Warum? Wie? Durch wen?“*, Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 46/2, p. 217-219.

SAUER, Helmut (1992): *„Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Kritische Anmerkungen zum nordrhein-westfälischen Begegnungssprachen-Konzept“*, Englisch 27/4, p. 128-131.

STEIB, Franz (1995): *„Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule“*, Grundschulmagazin 4/1995, p. 4-7.

Markus Kerschbaumer

geb. 1965, Lehramtsstudium der Anglistik und Germanistik in Graz; Lehrer für Deutsch als Fremdsprache; Forschungsarbeit am Inst. für Anglistik in Graz, seit September 1996 am Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen, Hans-Sachs-Gasse 3, 8010 Graz. Daneben Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Graz sowie in der Erwachsenenbildung. Kontakt: Tel. ++43 (0)316 82 41 50; E-mail: Kerschbaumer@zse3.asn-graz.ac.at.

Paolo Buletti
Bellinzona

Fil, elefante leggero

Affresco di un incontro tra bambini, lingue e culture diverse

Vier Kinder aus einer zweiten Primarschulklasse diskutieren mit einem Erwachsenen über die Sprachen der Welt. Fragen werden gestellt zum Namen der Sprachen, zu ihrer Anzahl, zur Sprache, die man gerne sprechen würde, und zur Existenz einer einzigen Sprache. Die Antworten sind lebhaft und gleiten gerne ins Autobiographische. Die Kinder wagen es, in fremde Gebiete einzudringen, Vergleiche anzustellen und von den eigenen Sprachkompetenzen zu sprechen. Häufig laden sie die Anderen dazu ein, sich in der eigenen Sprache auszudrücken, obwohl sich nicht alle dazu gleich legitimiert fühlen. Dabei spielt der Erwachsene, in diesem Falle der Lehrer, eine präzise Rolle: Er muss die Erzählungen aufbewahren, den Kontakt zwischen den Kindern fördern, die Stimme der Schwachen stützen und alle möglichen Formen der Realitätsdarstellung zulassen.

Si potrebbe costruire una fiaba intrigante su questo binomio fantastico: elefante e filo, immagini contrastanti, la sfida della leggerezza in un corpo pesante, quasi un ballo. E l'occasione ce la danno dei ragazzi di seconda elementare, Rami, Loris, Drazen e Carolina, che stanno discutendo sulle lingue nel mondo. Le domande sono aperte: quali lingue si parlano nel mondo, quante pensate che siano, quale lingua vi piacerebbe conoscere, pensate che sarebbe bello avere una lingua sola nel mondo? Le risposte sono vivaci, contrassegnate dal colore del possibile, del non definitivo, e allora escono anche episodi, racconti, come quello dell'elefante che sembra un filo.

Rami e in Inghilterra

Carolina che lingua si parla

Paolo inglese

Rami e in Egitto arabo

Paolo mi dici una bella parola in arabo

Rami fil

Paolo cosa vuol dire?

Rami elefante (in coro con Loris)... e il Loris prima, quando andavamo all'asilo avevo detto fil vuol dire elefante e il Loris ...nooo vuol dire filo

Carolina é vero

Carolina conferma, attenta ai racconti di Rami, bambino che conosce cinque lingue (tra cui l'arabo). E' contenta di essere stata testimone del fatto che ha prodotto una situazione di divertimento. Viene ricordata a due anni di distanza. Una conoscenza comune lega i bambini al di là del gioco che le parole insinuano.

Rami e Loris rispondono in coro alla mia domanda come per sottolineare questa condivisione che si è trasformata in storia da raccontare, una parola che cresce in un contesto narrativo e non in una traduzione lineare tra una lingua e l'altra.

Questo piccolo episodio mi suggerisce la potenzialità delle ambiguità che si possono creare passando da una lingua all'altra, attingendo al patrimonio e alla storia di ogni bambino: in questo caso ci interessa soprattutto la biografia linguistica dei bambini, e una conversazione come questa richiama spontaneamente spezzoni di storia personale narrata attraverso il rapporto con le lingue. Ecco, uno dei possibili sviluppi dello scambio di parole, potersi narrare a scuola, dare spazio alle storie di ognuno per creare un gruppo, per trasformare un insieme di bambini in una comunità cui si appartiene attraverso l'ascolto e la memoria delle storie raccontate. Il "coro" di Rami e Loris, la complicità di Carolina.

Mi prende anche il fatto che elefante e filo comportano confronti tra una lingua e l'altra e suggeriscono altre possibilità, somiglianze e contrasti, il proverbiale kalt tedesco o incursioni più azzardate in lingue più lontane, di cui sono portatori molti bambini che abitano nelle nostre scuole, come per esempio Rami e Drazen, ma anche Loris che mi dice con orgoglio che lui parla calabrese.

E poi la possibilità di costruire storie fantastiche, un bambino che crede che kalt voglia dire caldo con tutti gli imbarazzi del caso, o l'elefante in equilibrio sul filo dell'acrobata, storie tra le lingue, non terra di nessuno ma campo fertile per giocare con le parole e per dare legittimità ai vari modi di designare la realtà.

Inviti

Carolina in famiglia parlano così..io ho sentito il Rami che la mamma del

Rami quando lo sgrida parla in un'altra lingua

Rami o in arabo, o in tedesco, qualsiasi cosa

Loris la Carolina un po' in dialetto, io un po' in calabrese

Rami parlami in dialetto

Paolo allora quando si è arrabbiati si parla un'altra lingua?

Carolina sì

Rami borla giù dala cadrega

Drazen come mia mamma non sa l'italiano... bene allora io gli dico sempre una parolaccia in italiano

Rami a chi?

Drazen a mia mamma perché mi sgrida sempre e io son stufo e lei non sa l'italiano e allora gli dico qualcosa in italiano

Carolina dicci qualcosa in in quella lingua che sai tu

Drazen no

Rami kruska

Drazen e dopo capisce subito

Rami kruska

Drazen l'ha detto lui

Rami kruska vuol dire pera nel neee jugoslavo

Paolo sì? allora voi vi scambiate un po' le parole

Rami voglio la kruska....

Carolina io voglio il filo, io voglio il filo...

Mi piace ripercorrere questo breve tratto di discussione, fedelmente trascritto, per mettere in evidenza le diverse interazioni che scorrono tra i bambini. L'invito a parlare è esplici-

to, la legittimazione delle lingue in campo mi sembra facilitata in questo contesto. Basta seguire Rami, cui è connaturale l'interesse per le lingue, la curiosità per i codici, e Carolina, che sul filo di tutta la conversazione tesse un duetto con Rami.

Rami parlami in dialetto

Carolina dicci qualcosa in in quella lingua che sai tu

Sono inviti espliciti a parlare nella propria lingua, a mettere sul tavolo le proprie carte per combinare una mano vincente, sono curiosità reciproche che parlano di interesse per l'altro, di scoperta di nuovi sentieri da percorrere.

Gli inviti prendono anche altre forme, come quella dell'incursione nelle lingue degli altri, gesti di "seduzione" o cordiale legittimazione del modo di esprimersi degli altri.

Rami parlami in dialetto

Paolo allora quando si è arrabbiati si parla un'altra lingua?

Carolina sì

Rami borla giù dala cadrega

Poiché l'invito esplicito non ha avuto seguito, forse anche per l'interruzione provocata dal mio commento, Rami ci riprova cercando di indurre Carolina a parlare in dialetto facendo lui una performance in quella lingua. E' un invito indiretto a mettersi in sintonia con un altro registro espressivo, è forse anche un desiderio di condivi-

dere una storia con una compagna con cui si sta volentieri.

Carolina dicci qualcosa in in quella lingua che sai tu

Drazen no

Rami kruska

Drazen e dopo capisce subito

Rami kruska

Drazen l'ha detto lui

Rami ha una biografia linguistica (arabo, tedesco, svizzero tedesco, inglese, italiano) che lo spinge al confronto, alla curiosità, all'avventura, un nomade tra le lingue, cultura meticcica, arazzo di suoni. E' ancora lui che si avventura, questa volta nella lingua serba del compagno che non osa l'orgoglio della sua origine, a riprova di come i rapporti tra le lingue siano specchio dei rapporti sociali tra i portatori delle lingue. Drazen quasi si spaventa del fatto che dopo il suo rifiuto Rami osi sfidare la passività rivelando una parola in serbo. Vorrebbe riprendere il suo discorso sulle sue competenze in italiano, ma Rami insiste sulla "kruska". E allora Drazen si sottrae all'invito, denuncia la trasgressione del compagno: "l'ha detto lui".

Rami kruska vuol dire pera nel neee jugoslavo

Paolo sì? allora voi vi scambiate un po' le parole

Rami voglio la kruska....

Carolina io voglio il filo, io voglio il filo...



Calligramma arabo

Rami prosegue nella trasgressione e getta il ponte tra le due lingue, prima spiegando il significato di *kruska* in italiano (anche qui un'occasione ghiotta per equivocare tra *crusca* e *pera*) e poi facendo un code-switching all'interno della frase, una mossa *osé*, italiano e serbo nella stessa frase. Carolina continua il duetto utilizzando la stessa struttura di frase e osando un accostamento tra italiano e arabo, lingua d'origine di Rami. Una strategia per incoraggiare Drazen o per dichiarare la sua simpatia (empatia con) a Rami?

Può anche darsi che il mio commento sullo scambio di parole abbia contribuito a innescare questo gioco. Solo per dire che l'intervento dell'adulto non è estraneo alle dinamiche che si sviluppano: l'importanza di rilanciare spezzoni di racconti che rischiano di rimanere nell'ombra, di incoraggiare confronti, di tenere viva la memoria di storie che si manifestano anche solo in modo embrionale. Il rischio anche di interrompere o di perdere per strada elementi preziosi che posso recuperare ascoltando e riascoltando questo spezzone di conversazione che ho fortunatamente registrato su nastro.

Ponti

Carolina e gli indiani che lingua parlano?

Rami francese

Drazen *buga buga buga* (in sottofondo)

Paolo delle lingue... adesso il nome esatto non lo so

Rami (ride) *buga buga...io so una parola nella lingua degli indiani: tatanka*

Paolo *tatanka, cosa vuol dire?*

Rami vuol dire bisonte

Loris (conferma) *bisonte*

Ouverture di Carolina che apre questa sequenza sugli indiani dove avviene un altro episodio interessante. Drazen, quasi cantando, associa gli indiani al ritmo binario del *buga buga buga*, ricalcando anche uno stereotipo che

viene utilizzato anche per semplificare, per fare l'economia di conoscenze più approfondite di altre culture. Rami riprende divertito il *buga buga* e poi lancia un altro ritmo, il ritmo ternario di *tatanka*, trasformando anche l'approccio agli indiani, dal suono ritmico globale, dalla percezione di una melodia alla parola pregnante, al bisonte, *tatanka* vuol dire bisonte, potere evocativo di graffiti, di cultura, di attribuzione di nomi, di animali totem. Altro passaggio, altro ponte, dall'invito di Carolina, passando per il gioco di Drazen, verso il confronto di codici fatto da Rami e la conferma-consacrazione di Loris. Sì, vuol proprio dir bisonte, lo posso certificare anch'io, bisonte si dice *tatanka*.

Carolina *in famiglia parlano così...io ho sentito il Rami che la mamma del Rami quando lo sgrida parla in un'altra lingua*

Rami *o in arabo, o in tedesco, qualsiasi cosa*

Loris *la Carolina un po' in dialetto, io un po' in calabrese*

.....

Drazen *come mia mamma non sa l'italiano... bene allora io gli dico sempre una parolaccia in italiano*

Rami a chi?

Drazen *a mia mamma perché mi sgrida sempre e io son stufo e lei non sa l'italiano e allora gli dico qualcosa in italiano*

Ancora Carolina che introduce un argomento che permette a ognuno di parlare delle proprie competenze e dei registri affettivi con cui si adoperano le lingue. Tutti e quattro si ritrovano su questo terreno comune, ma Drazen ne approfitta per marcare la sua appartenenza al gruppo sul terreno della lingua italiana, che poco prima non gli era stato riconosciuta da Loris, che aveva affermato: "lui parla solo lo jugoslavo", connotando negativamente la sua competenza nella lingua d'origine. La parolaccia in italiano come *chiavistello* per stare meglio nel gruppo di compagni italofoeni, la parola gridata dalla mamma nella

lingua affettiva come territorio nel quale i bambini possono muoversi con il bagaglio di un'esperienza comune.

Conclusione e ouverture

Mi dico, ripensando a loro quattro, che spesso per noi adulti, insegnanti o educatori confrontati con gruppi di ragazzi, si tratta di creare le occasioni per autorizzare i ragazzi, i bambini a avere un atteggiamento di curiosità reciproca, che è anche apertura alle lingue, arte dell'ascolto, attività metalinguistica e metacognitiva. Il nostro ruolo è importante: custodire i tesori, amplificare le voci deboli, garantire il confronto tra i bambini, ascoltare i racconti e seminarli.

Mi chiedo anche se, vista la predisposizione dei bambini a formulare inviti e a raccogliarli, considerata la loro abitudine a gettare ponti piuttosto che a distruggerli, questa non sia anche un'occasione per contrapporre atti di pace alla logica, che troppo spesso sembra ineluttabile, della guerra. Camminare tra le lingue e coltivare l'utopia di riuscire a sviluppare così bene le nostre capacità di ascolto da poter capire le lingue degli altri, parlando la nostra. Poi ci si può avventurare anche a mescolarle, tradurle, giocare a trasformare un elefante in un filo.

Paolo Buletti

"Sono logopedista presso il servizio di sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia e elementari del Canton Ticino. Mi piace ascoltare e raccontare storie. Una notte che non riuscivo a dormire ho scoperto che anagrammando la parola "storie" si trova la parola "tesori". Questo contributo è una sintesi di un lavoro che ho presentato nel mese di gennaio del 1998 all'università di Neuchâtel in occasione di una formazione continua per logopedisti. Il lavoro era intitolato "Tuareg, Tatanka, Tabakek"."

Jacqueline Billiez
Cécile Sabatier
Grenoble

“... mais combien y a de langues dans le monde?”

Une expérience d'éveil au langage

Die vorliegende informelle Bilanz geht auf ein Jahr Zusammenarbeit zurück, die im Rahmen des europäischen Projekts “Evlang” zwischen dem didaktischen Zentrum der Universität Stendhal in Grenoble und einer Klasse an der Sekundarstufe stattfand. Aus den Aussagen von SchülerInnen und Lehrkräften werden drei Aspekte hervorgehoben: Einmal wurde eine Öffnung in geographischer und sprachlicher Hinsicht beobachtet, wobei sich die Einstellung gegenüber den anderen Sprachen und gegenüber den Sprechern positiv entwickelte. Zweitens stellte man eine Aufwertung jener Sprachen fest, die traditionellerweise einen minderen Status haben. Schliesslich konnten die SchülerInnen mit Blick auf ihre sprachliche Ausbildung beraten werden.

Depuis 1988, le Centre de Didactique des Langues (CDL) de l'université de Grenoble, dirigé par Louise Dabène, a introduit dans des classes multilingues d'une école primaire (située dans une banlieue plutôt défavorisée) des activités d'“Eveil au Langage”, dans le droit fil du courant “Awareness of Language” initié par Eric Hawkins en Grande-Bretagne (Dabène, 1989). A partir de tâches diverses d'observation et de manipulation portant sur différentes langues, il s'agissait d'éveiller chez l'élève la prise de conscience des mécanismes de la communication, de la diversité des langues et des parlers ainsi que des étapes de leur acquisition. Ce type d'interventions était de nature à faciliter l'accès aux langues étrangères, à mieux intégrer dans le système éducatif français l'apport de langues d'origine des enfants issus de l'immigration et les revaloriser à leurs propres yeux, et enfin de faciliter leurs acquisitions en langue de l'école.

Cette expérience pionnière en France a débouché, fin 1997, sur une recherche-innovation pédagogique initiée et coordonnée par Michel Candelier (Université René Descartes – Paris V). Financée par la Commission européenne dans le cadre du programme Socrates (Lingua – action D) et associant plusieurs partenaires, elle a pour ambition de ne pas s'enfermer dans un seul modèle d'enseignement présecondaire d'une langue et présente

- “Moi je voulais demander mais c'est hors sujet mais combien y a de langues dans le monde?”

- “Oui parce qu'il y a l'autre côté du monde”

l'“Eveil aux langues à l'école primaire – EVLANG” comme une approche -complémentaire ou alternative- apte à promouvoir, par le biais d'une action sur les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et de “l'étranger”, le pluralisme linguistique et culturel des sociétés (Candelier, 1998: 299-308).

Il s'agira ici de livrer quelques éléments du bilan effectué avec une des classes de CM2, dernière année de l'école primaire, de ce groupe scolaire grenoblois dont l'enseignante, chevronnée, a accepté de mettre en œuvre les nouvelles activités afin de les valider, ne pouvant pas faire partie du programme Socrates / Lingua parce qu'impliquée depuis longtemps dans la démarche. Pendant l'année 1998-1999, l'équipe actuelle du CDL¹ est donc intervenue dans sa classe, à ses côtés, non seulement pour des validations de supports didactiques mais aussi pour celles des tests visant à évaluer quantitativement les attitudes et aptitudes des élèves soumis à l'expérimentation EVLANG. Comme il était impensable de se limiter à cela, nous avons régulièrement² proposé à ces vingt-neuf écoliers des activités EVLANG diverses.

Ce bilan repose, d'une part, sur un entretien réalisé avec l'enseignante de cette classe dont la composition est le reflet fidèle de la population habitant le quartier qui comporte diverses strates de migrations, une immigra-

tion ancienne - italienne et ibérique - ainsi qu'une immigration plus récente, essentiellement maghrébine. Les origines des élèves sont des plus diverses puisqu'il s'y ajoute encore des enfants dont les origines sont moins courantes dans ce quartier, ukrainienne, brésilienne, etc.. Selon l'enseignante, cette diversité faisait déclarer à G., au début d'année:

“dans cette classe je suis le seul pur Français, y a jamais eu d'étranger dans notre famille”.

Pour établir, d'autre part, le bilan des activités EVLANG, du point de vue des enfants, il a fallu, après quelques tâtonnements, proposer aux élèves d'imaginer qu'ils devaient expliquer à une enseignante, nouvellement nommée dans l'école, en quoi consistait ce type d'interventions. Après avoir réfléchi individuellement pendant cinq minutes, les élèves ont été réunis par demi-groupes pour débattre et mettre en commun leurs arguments. Ces débats ont été enregistrés et transcrits. Devant l'abondance du matériau recueilli, il nous a fallu nécessairement opérer un choix dans les propos tenus aussi bien par les écoliers que par l'enseignante. Leurs voix seront mêlées pour rendre compte, ici, des thèmes que nous jugeons pertinents au regard de certains objectifs et hypothèses d'EVLANG (Candelier, 1998: 302-303). Nous nous centrerons, en effet, uniquement sur ceux qui ont trait aux attitudes et représentations parce qu'ils sont les seuls saisissables dans les discours.

“En Eveil aux langues on apprend à parler des gens, comment on les trouve, comment ils vivent, on discute des autres pas que de nous”. (A.)

Cette réflexion d'un écolier illustre bien que l'un des objectifs assignés aux activités EVLANG a été atteint. Il s'agit de l'ouverture à la diversité des langues et des cultures du monde qui se manifeste par d'autres propos d'élèves, comme K. qui résume les aspects positifs d'EVLANG en déclarant

“on apprend à connaître des langues” ou de L.

“on essaie de comprendre un peu les langues, on essaie d'entendre les sons, de quel pays ils viennent”.

Apprivoiser les langues semble être l'action que ces élèves tentent de décrire:

“surtout quand tu connais pas on essaie de comprendre”. (E.)

Cette ouverture et cette recherche de compréhension ne peuvent s'opérer que par une décentration, qu'il s'agisse pour les élèves de se décentrer par rapport à leur environnement linguistique familial, scolaire ou national. Ainsi S. déclare:

“moi je dis que c'est important de faire de l'Eveil aux langues, en même temps toutes en même temps, c'est agréable d'écouter des nouvelles langues, moi j'aime bien parler quand je rencontre des gens d'autres pays, ça motive un peu”.

Il convient de remarquer à travers ces discours que le concept “langue” est toujours employé au pluriel, ce que

l'expression “toutes en même temps” atteste clairement. De même que les langues sont toujours associées à “des gens”, révélant ainsi une représentation de la langue nullement “désincarnée”. Cette ouverture à la diversité linguistique s'accompagne donc d'une ouverture à l'autre en lui manifestant du respect.

Ainsi, en invitant une petite fille togolaise, scolarisée dans l'école, à venir parler de son pays et de sa langue aux élèves de sa classe, l'enseignante interrogée a pu l'apprécier lorsque la petite écolière a entrepris d'"enseigner" sa langue à ses camarades:

“j'ai été ébahie par le respect des enfants, elle a prononcé en particulier un son que nous on est absolument pas arrivé à reproduire, les enfants se sont pas du tout moqués d'elle, c'est impressionnant, j'ai été très très contente que personne ne se moque, mais finalement ça m'a pas surprise du tout”.

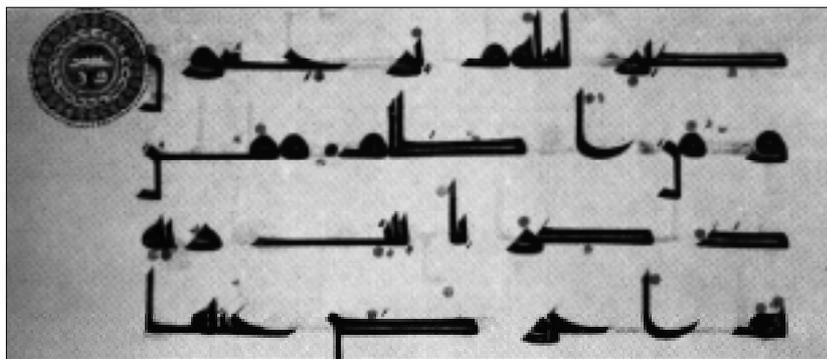
Aux dires de l'enseignante, cette attitude de respect s'est également révélée en d'autres occasions, non seulement dans la classe mais aussi dans la cour de récréation. L'enseignante, qui a ainsi été le témoin d'un échange entre élèves, raconte:

“tu vas remarquer des choses, dans la cour de récréation, à la limite même, tu vois y a deux petits Brésiliens qui ont été adoptés dans l'école, des enfants deux un frère et une sœur,(...) ces enfants ne pouvaient pas s'exprimer dans la cour de récré, alors de temps en temps les enfants de CM2 intervenaient dans les conflits en disant “mais tu sais bien elle a pas encore appris à parler français ça viendra elle parle portugais””.

L'institutrice interprète cette conduite comme le fruit du travail effectué tout au long de l'année :

“tu provoques des choses de la vie tout simplement et tu te rends compte que tu es en plein dans tes séances (...) c'est ce qui fait que tu te rends compte que c'est pas scolaire, c'est au-delà de tout ça c'est plus profond ça prend une ampleur incroyable, tu peux même pas le mesurer”.

Cette prise sur la vie est un des atouts



Manoscritto del Corano del IX sec.

perçus par les enfants eux-mêmes, comme l'exprime cet extrait de dialogue entre deux élèves et l'enseignante:

J.: *Ben moi c'que je préfère le plus c'est en Eveil aux langues on peut parler de tout sur la vie quoi*

L'enseignante: *"Oui mais avec une séance de conte on parle aussi de la vie"*

A.: *Oui mais de la vie qui n'existe pas*".

"La langue berbère c'est toute ma vie". (S.)

Cet ancrage dans la vie et la reconnaissance de la diversité des langues et de leurs locuteurs ont amené les enfants à être plus sensibles aux relations interpersonnelles et mieux à l'écoute des difficultés de leurs camarades. Ainsi J. déclare avoir découvert, grâce à EVLANG, une facette de la personnalité de F.:

"ben moi je croyais que F. eh ben il avait peur de rien et en fait il a peur des choses".

En effet, l'enseignante explique que *"F. disait que quand il entendait parler étranger, lui il avait peur parce qu'il avait peur que ce soit une agression qui se préparait contre lui et là [lors de la venue d'un intervenant d'origine algérienne] il a dit à ce monsieur mais moi j'aime beaucoup entendre parler étranger ça me plaît beaucoup et tout, et les enfants ont dit à F. "mais F. tu as changé parce qu'avant tu ne pensais pas comme ça", en fait il a changé. C'est pas comme ça du jour au lendemain parce qu'il a vu ce monsieur, encore une fois parce que le travail a mûri et que ça on n'avait jamais eu l'occasion de s'en rendre compte ou de l'évaluer parce que ça s'évalue pas avec des fiches de contrôle"*.

Le changement qui s'est accompli chez F. s'est également effectué chez G. qui, au cours des premières séances d'EVLANG, se déclarait comme le seul élève de la classe à ne pas avoir d'origine étrangère et qui désormais refuse d'être défini de cette manière, comme nous l'explique l'institutrice: *"pour plaisanter les autres disaient à ce monsieur "mais tu sais c'est un pur*

Français c'est le seul de la classe" et G. *ne voulait pas ne voulait plus qu'on le définisse comme ça, c'était fini et j'ai eu l'impression je sais pas ça a travaillé dans sa tête quand même, ça s'est pas déclenché simplement parce que ce monsieur était là, mais ça s'est révélé lors de cette présentation que le travail avait été finalement porteur, que finalement c'était plus ce qu'il mettait toujours en avant. (...) ça les a tous fait rire et finalement G. a compris que finalement ça n'avait plus d'importance d'être un pur Français et qu'il ne se distinguait plus de nous tous, qu'il n'était plus à part, on était tous ensemble dans le même groupe, G. a senti la reconnaissance, il était reconnu, il existait sur d'autres critères que ce pur Français"*.

Ces évolutions qui ont pu être mises au jour au cours de cette séance (organisée dans le cadre d'un projet de lutte contre le racisme) paraissent apporter la preuve que les activités EVLANG sont bénéfiques pour tous les enfants, qu'ils soient français de souche, monolingues ou d'origines étrangères et plurilingues. Il est effectivement attendu que "dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades" (Candelier, 1998: 302). Ainsi l'extrait de dialogue entre B. d'origine marocaine, E. d'origine française, S. d'origine italienne et J. d'origine espagnole vient soutenir cette hypothèse:

B., timidement: *"J'aime pas quand y a les autres (...) j'ai honte de parler arabe"*

E.: *"Moi j'aime bien [entendre parler arabe] maîtresse tout à l'heure B. elle disait qu'elle avait honte quand on est en classe quand y a nous la maîtresse, mais dehors elle aime bien dire des mots arabes elle parle arabe (...) dehors elle a pas honte"*

S.: *"Quand on entend parler nos parents parler italien espagnol eh ben on s'habitue on n'a plus honte"*

J.: *"C'est bien d'avoir un père qui parle*

une langue au lieu de parler français eh ben il parle une autre langue tu découvres quelque chose sur ton père".

L'enseignante analyse parfaitement les enjeux portés par le projet:

"les enfants ont compris que finalement la valorisation elle était pas seulement au point de vue scolaire, c'est-à-dire quand on est en projet EVLANG eh bien on reconnaît quelqu'un, on lui reconnaît de la valeur, ils ont vu que finalement tout ça ça pouvait déborder dans la vie, que c'était pas juste l'heure d'EVLANG, scolaire, qui faisait qu'on apprenait à connaître quelqu'un".

La valorisation de ces élèves dans le cadre de la classe les amène à voir leurs parents sous un autre jour; parler une autre langue et être plurilingue deviennent des atouts dont les enfants prennent conscience.

La honte de parler une autre langue qui semblait affecter plus particulièrement les enfants d'origine maghrébine s'est ainsi peu à peu estompée, aux dires de l'enseignante:

"les Maghrébins avaient résisté à dire des mots en arabe et quand ce monsieur est venu y a plusieurs enfants qui lui ont dit des mots en arabe et là ça voulait dire que ben finalement ça y est quand c'est le bon moment ils ont été capables de les dire sans honte".

La valorisation de l'identité d'origine s'est également traduite chez certains élèves par un changement de posture dans la communication et la présentation de soi. L'institutrice a, ainsi, remarqué que, d'une manière générale *"les enfants maghrébins se sont tellement ouverts au point de vue oral grâce aux séances d'EVLANG, y a vraiment un éveil au langage c'est-à-dire pas simplement de soi mais parler de plein de choses"*.

Elle a observé cette transformation en particulier chez H., primo-arrivant algérien:

"H. il s'est ouvert même physiquement avec le projet, il s'est vraiment physiquement ouvert, il est en train de devenir un jeune homme, il a deux ans de retard mais j'ai l'impression, autant il était voûté le regard rentré et tout, autant là, il se tient droit ça a l'air bizarre mais c'est vraiment se tenir

droit (...) il regarde les gens dans les yeux, son regard n'est plus fuyant, et puis il accepte maintenant de ne pas bien parler français”.

L'enseignante rapporte aussi que S., d'origine marocaine, qui a déclaré:

“la langue berbère c'est toute ma vie”, “a une façon de parler maintenant qui est très décontractée très ouverte (...) et elle parle beaucoup beaucoup beaucoup de ses origines et de sa langue berbère et tout et de sa maman et elle a dessiné ses parents alors qu'avant jamais elle les dessinait”.

Tout le travail réalisé a fait émerger chez l'institutrice une réflexion sur les rapports entre les phénomènes identitaires et les langues:

“n'empêche que les identités enfin regarde les enfants qui prennent des cours d'arabe à l'extérieur et qui n'osent pas dire qu'ils savent parler couramment, c'est mais c'est un frein énorme, mais quelle barrière se mettent-ils, mais comment ils se freinent, comment leur épanouissement est, tu arrives pas à t'ouvrir, tu oses pas, mais en même temps tu apprends la langue et tu ne veux pas reconnaître que tu l'apprends et surtout que tu la parles couramment, c'est fou (...) quelque part ça fait beaucoup peur les langues, on dirait que certaines identités sont complètement remises en question si t'apprends une langue étrangère, alors peut-être qu'on peut se demander aussi si au niveau du français c'est pas la même chose (...) qu'est-ce que c'est le langage finalement c'est l'identité d'un être”.

Il convient de noter que l'enseignante tisse, non seulement, un lien entre l'identité et les langues d'origine des enfants, mais aussi entre celle-ci et les langues objets et outils d'enseignement/apprentissage.

“Moi je trouve que l'Eveil aux langues c'est bien parce qu'on peut choisir la langue qu'on voudra apprendre, parce qu'on voit un peu toutes les langues, ça nous donne le choix pour après”. (L.)

La déception de ne pas avoir appris les langues rencontrées:

- “ce que j'ai pas aimé c'est que on n'apprend pas les langues qu'on voit” (F.) -

semble avoir été rapidement compensée par la découverte de la diversité des langues et plus particulièrement de leurs sons, comme le dit une autre élève:

“moi j'ai trouvé que c'était bien [EVLANG] parce qu'on apprenait des sons différents qu'il y avait pas dans les autres langues et y en avait qu'on arrivait pas, qu'on pouvait pas prononcer”. (L.)

On pourrait ici aller jusqu'à dire qu'un revirement s'est opéré, en tout cas chez cette élève, qui voit dans la difficulté de la prononciation de certains sons un fait positif. Cette même élève semble avoir parfaitement intégré la philosophie d'EVLANG qu'elle a présentée à ses parents en ces termes:

“j leur ai dit que on écoutait des langues des sons pour nous habituer à voir comment c'est les différentes langues”.

C'est toujours cette élève qui résume un des autres objectifs du programme EVLANG en associant activités d'Eveil aux langues et ouverture de l'éventail des choix pour des apprentissages linguistiques ultérieurs:

“moi je trouve que l'Eveil aux langues c'est bien parce qu'on peut choisir la langue qu'on voudra apprendre, parce qu'on voit un peu toutes les langues, ça nous donne le choix pour après”. (L.)

Certains élèves qui, rappelons-le, sont à la veille de leur entrée au collège, ont même réclamé, au prix d'heures supplémentaires, de pouvoir poursuivre EVLANG:

“moi je trouve que ça serait bien de continuer en 6ème on pourrait continuer le programme, (...) il faudrait faire pour nous des groupes spéciaux (sic) après nos heures de cours, pour continuer on se retrouverait ici”. (L.)

Ce que S. formule différemment par une adresse à l'intervenante EVLANG en justifiant sa demande:

“moi j'aimerais poser une question (...) est-ce que tu vas revenir l'année prochaine? Ça serait bien que les autres apprennent ça aussi parce que peut-être qu'au collège ils vont pas appren-

dre ça et ça serait dommage”.

A l'heure de ce bilan qu'on peut considérer comme une évaluation qualitative, on mesure le chemin parcouru puisque ces deux écolières envisagent même les besoins et les manques de leurs camarades, écoliers ou collégiens, qui n'ont pu bénéficier de ce type d'activités. Et à l'heure de conclure, nous laissons la parole à l'enseignante, qui tout en rapportant les propos de l'intervenante:

- “mais vraiment je ne savais pas qu'une classe comme la vôtre existe mais je suis prêt à revenir si vous voulez régulièrement” -

présente cette séance comme

“une véritable séance d'évaluation, c'est-à-dire c'était en situation, c'était pas artificiel”.

Notes

¹ Partenaire de l'équipe française et site d'expérimentation (avec 8 classes Evlang et 5 classes témoins)

² Il est difficile dans ces conditions d'établir la durée globale du temps imparti sur l'année aux activités d'Evlang d'autant que l'enseignante saisit toutes les occasions pour créer des liens entre ces activités et les autres matières du programme.

Références bibliographiques

DABÈNE, Louise (dir.) (1989): *Les langues et les cultures des populations migrantes: un défi à l'école française*, Lidil n°2, PUG.
CANDELIÈRE, Michel (1998): *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen “Evlang”* in: BILLIEZ, J. (dir.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, CDL - Lidilem, Grenoble, p. 299 - 308.

Jacqueline Billiez

Professeur à l'Université Stendhal - Grenoble 3
Directrice du Centre de Didactique des Langues (Lidilem). Responsable du programme Evlang à Grenoble.

Cécile Sabatier

Doctorante allocataire moniteur en Sciences du Langage; coordinatrice du programme Evlang à Grenoble; Laboratoire Lidilem (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles); Université Stendhal - Grenoble 3.

Nathalie Jaquet
Genève

Des cours de langues... intégrés

Interkulturalität wird für die Schule immer wichtiger, denn die Entwicklung der Kommunikationsmittel, die ökonomischen Probleme und die Kriege konfrontieren uns mit allen möglichen Sprachen und Kulturen. In diesem Beitrag geht es darum, ein in Genf realisiertes Projekt vorzustellen, das die Einführung der Herkunftssprachen in den Schulbetrieb zum Ziel hat. Wir werden die Bedeutung des Projekts diskutieren und dessen Verlauf sowie die Rolle der Beteiligten darstellen. An sich ist die Integration von Kursen in der Herkunftssprache keine Neuigkeit, denn bereits jetzt werden sie häufig in den Schulgebäuden abgehalten. Allerdings existiert keine Koordination zwischen den Lehrkräften. Dieses Projekt zielt u.a. auf eine bessere Abstimmung zwischen den Regellehrkräften und den Lehrkräften, welche solche Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur halten.

Pourquoi ne pas envisager que les langues et cultures de nos élèves soient intégrés à l'école?

La démocratisation du voyage, les problèmes économiques, les guerres amènent la Suisse à être une terre d'accueil. Les écoles voient arriver dans leurs classes des enfants de toutes langues et de toutes cultures. Comment prendre en compte, à l'école, cette diversité culturelle et linguistique?

En Angleterre, dès les années 80, Hawkins et ses collaborateurs (Hawkins, 1987) se sont intéressés à la dimension interculturelle de l'enseignement et ont effectué une recherche, connue sous le nom *d'Awareness of language*. Dès les années 90, ces travaux ont été reformulés et diffusés dans le monde francophone à travers les recherches du Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues étrangères et Maternelles de l'Université Stendhal de Grenoble (LIDILEM, sous le nom *d'Eveil aux langages*). Le but de cette expérience est que l'enfant découvre les règles qui sous-tendent sa langue et qu'il mette ensuite à profit ses compétences pour l'observation d'autres langues.

A Genève, en 1994, dans cette ville réputée pour son cosmopolitisme, une expérience inspirée des démarches *d'Eveil aux langages* et des recommandations de la CDIP (CDIP, 1998) a vu le jour dans le quartier de la Jonction. Il s'agit d'un projet qui s'appelle *Ecole ouverte aux langues*. Cette expérience comporte deux axes. D'une part elle sensibilise les enfants à la diversité linguistique dans les petits degrés et il s'agit d'un procédé inspiré de *l'Eveil aux langages*. D'autre part, dès la deuxième primaire les cours de langues et cultures sont intégrés sur le temps scolaire. Cette intégration des

cours de langues est directement issue des recommandations de la CDIP, par contre ce que l'on nomme les ateliers interculturelles proviennent des idées développées par *l'Eveil aux langages*.

C'est d'ailleurs ce deuxième axe qui nous intéressera plus particulièrement. Avant d'exposer ce qui se passe dans le quartier de la Jonction et plus particulièrement dans les écoles du Mail, Carl-Vogt, Cité-Jonction et Plantaporêts, soulignons que d'autres écoles sur Genève et que d'autres villes notamment La Chaux-de-Fonds (Moser, 1995:32) fonctionnent également avec un projet d'intégration de langues et cultures.

En quoi consiste exactement ce projet?

On l'a compris, il s'agit d'intégrer dans le temps scolaire et au sein de l'école les cours de langues et cultures qui avaient lieu jusqu'alors, sauf pour l'italien, hors temps scolaire.

Une après-midi par semaine, les enfants lusophones, hispanophones et albanophones se rendent à leurs cours de langue et culture donnés par les enseignants de langue et culture (appelés ELCO), qui travaillent en collaboration avec l'école genevoise mais qui dépendent financièrement de leurs consulats. Pendant cette même après-midi, les enseignants genevois gardent leurs élèves francophones et tous les enfants allophones qui n'ont pu être intégrés dans un cours de langue, en raison de leur trop petit effectif.

Ainsi se créent de nouvelles classes: des classes de français, de portugais, d'espagnol et d'albanais. (Il s'agit des langues et cultures les plus représentées dans le quartier de la Jonction, mais il est bien clair que d'autres

langues peuvent être prises en compte!).

Que fait-on dans ces classes? Tous les groupes ainsi constitués travailleront pendant un mois — dans leur langues d'origine — sur le même thème, par exemple les fêtes dans le monde. De cette manière, à la fin du mois, les enfants seront en possession d'un lexique commun mais dans une langue différente. Ils pourront participer alors à ce que l'on appelle les *ateliers interculturels*. C'est-à-dire, qu'un fois par mois les élèves restent dans leur classe ordinaire avec leur enseignant genevois et reçoivent un cours donné par un enseignant ELCO, dans sa langue et sur le thème abordés pendant le mois. Par conséquent, chaque enfant est sensibilisé, une après-midi par mois, soit à l'italien, soit à l'espagnol, soit au portugais ou à l'albanais. Le but de ces ateliers interculturels n'est bien évidemment pas d'apprendre ces langues étrangères *mais* de sensibiliser les élèves à l'un des langues de leurs camarades, d'éveiller la curiosité, de permettre des comparaisons entre les différentes langues présentes dans la classe, d'ouvrir la porte de l'école à la diversité linguistique et culturelle.

Quels sont les objectifs scolaires abordé durant les cours intégrés et les ateliers de langues et cultures? A l'intérieur de chaque thème, des objectifs d'environnement, linguistiques et interculturels sont présents; lorsque durant les cours intégrés l'on aborde une notion, par exemple comment reconnaître un nom, elle peut tout à fait être reprise lors des ateliers interculturels en effectuant des comparaisons entre les différentes langues, ce qui permet de mettre en évidence, par exemple, la présence ou la non-présence de déterminant devant un nom. Cette manière de faire permet de constater que certaines langues ont le même mode de fonctionnement et que d'autres sont régies par d'autres règles.

Exemple d'un atelier interculturel

Voici l'exemple d'un atelier qui s'est déroulé durant l'année scolaire 1997-98, peu avant Noël, dans une classe de 3ème primaire de l'école des Plantaporrêts qui participait pour la première année à ce projet.

Olimpia, l'enseignante ELCO de portugais, arrive une demi-heure avant le début des cours et nous discutons du déroulement de la leçon. Dans cet atelier, un peu particulier du fait de l'approche des fêtes de Noël, nous ferons part aux enfants des différentes façons de fêter cet événement au Portugal, en Espagne, en Italie et en Suisse.

13h30, les enfants entrent en classe, chahutent un peu en constatant qu'une nouvelle maîtresse est là. Une fois le calme rétabli, Olimpia se présente en portugais. Les enfants la regardent un peu ébahis, car il s'agit pour eux de leur premier atelier en portugais. Une fois l'effet de surprise passé, les enfants s'observent et se demandent qui a compris. Olimpia répète: "Bom dia", les élèves portugais traduisent: "Ça veut dire bonjour". Elle les invite à répéter tous ensemble et demande ensuite leurs prénoms.

- Comment t'appelles-tu? demande-t-elle en portugais.

Certains répondent uniquement par leur prénom, d'autres se risquent déjà à faire une phrase.

- Eu chiamo-ne Untel.

Une fois les présentations faites, elle expose les différentes façons de fêter Noël.

- Savez-vous qui apportent les cadeaux aux enfants sages en Suisse?

- Oui, le père-Noël.

- Et en Italie?

- La Befana, rétorquent les élèves italiens.

- Et au Portugal?

- Ben, Pai Natal, répondent les élèves portugais.

- Et en Espagne?

- Les trois Rois Mages, répliquent les élèves espagnols.

Les élèves sont étonnés car ils ne savaient pas qu'il existait différents Père-Noël, la maîtresse titulaire non plus d'ailleurs avant d'avoir lu les différents feuillets accompagnant l'atelier. Alors, Olimpia raconte en français les légendes, les coutumes relatives à ces différents pays.

Ensuite, nous apprenons le lexique du thème de Noël en portugais et nous comparons avec les expressions des autres pays. Les enfants remarquent les différences et les similitudes dans les différentes langues. Nous apprenons également comment souhaiter de joyeuses fêtes et une bonne année en portugais.

Puis les enfants créent des cartes de vœux et y inscrivent *Feliz natal e prospero ano novo*.

Pour terminer l'après-midi, Olimpia nous apprend une chanson de Noël en portugais. La prononciation des mots n'est pas facile pour tous mais ils s'appliquent et ainsi cette journée s'achève sur une note mélodieuse.

Extrait de (Jaquet, 1999 :21)

Le plus souvent c'est une histoire qui introduit le thème du mois. L'enseignant ELCO lors des ateliers interculturels reprend cette même histoire et les enfants cherchent à en comprendre le déroulement. C'est là que le plaisir commence. Les enfants qui ne connaissent pas la langue de l'atelier se trouvent en position de chercheur.

Ils vont effectuer des comparaisons, des mises en relation avec les langues qu'ils connaissent, se référer au lexique qu'ils ont abordés pendant le mois afin de saisir ce qui se passe. Les enfants qui connaissent la langue sont ravis de pouvoir partager leurs connaissances avec leurs camarades, de pouvoir les aider à comprendre. Mais

on ne travaille pas seulement l'oral. Les élèves sont également confrontés à l'écrit, ce qui va leur permettre d'établir des liens entre les langues, de travailler sur l'origine des langues et d'effectuer des comparaisons au niveau de la grammaire, de l'orthographe, des sons et de la musicalité.

Pourquoi ce projet est-il aussi important à mes yeux?

Il convient de rappeler que jusqu'alors les cours de langues et cultures avaient lieu hors du temps scolaire. Les enseignants de cours de langues étrangères et les enseignants genevois n'entretenaient que très peu, voire pas du tout de liens entre eux. Ni les uns, ni les autres ne savaient qu'elles étaient les thèmes, les notions abordés dans leurs cours respectifs. Ce projet permet justement de pallier ce manque de coordination entre ces enseignants qui avaient, en fin de compte, entre les mains les mêmes élèves. C'est l'occasion de partager des observations par rapport aux élèves et de pouvoir trouver une solution ensemble. C'est l'opportunité pour l'enseignant genevois

de pouvoir identifier certaines erreurs commises en français du fait d'une transposition de la langue maternelle. C'est également pour lui l'occasion de découvrir ses élèves allophones dans des situations où l'on sollicite toutes leurs compétences.

Cela permet également de déculpabiliser les parents par rapport à leur langue d'origine. En effet, dans un soucis d'intégration, certains parents décident d'abandonner leur langue au profit du français afin que leurs enfants soient le mieux intégrés possible à l'école. Ces enfants-là se voient appauvris en stimulations langagières puisque leurs parents ne leur parlent plus que dans un français simplifié. L'explication est plus complexe, mais pour résumer, ils finissent par ressentir une honte par rapport à leur langue d'origine et entrent en conflit avec une partie de leur identité. De plus, ils perdent un acquis professionnel important dans notre société qui cherche à ouvrir ses frontières.

A l'heure où la question de l'entrée de la Suisse dans l'Europe se pose et à l'heure où nous assistons aux déchirements entre peuples, ce projet me semble primordial car il cherche précisé-

ment à susciter une réflexion sur la différence et l'intolérance. Il vise à accueillir chaque enfant avec ce qu'il sait déjà et l'encourage à partager son savoir afin de prévenir les préjugés sur les langues et ceux qui les parlent et engendre ainsi le respect pour toutes les communautés.

Ouvrir l'école à la diversité linguistique et culturelle, c'est permettre à chacun de trouver une place au sein d'une institution qui se doit d'être ouverte.

Pour en savoir plus

CDIP, (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire*, Berne.

HAWKINS, E. (1987): *Awareness of language*, Cambridge, CUP.

JAQUET, N. (1999): *Le bilinguisme et les cours intégrés de langues et cultures favorisent-ils l'émergence de représentations positives envers la diversité linguistique et en particulier envers l'allemand*, Mémoire de licence, Université de Genève, p. 12-21.

MAGNIN HOTTELIER, S. (1995): *Un projet interculturel à l'école du Mail à Genève*, in: *Pour une école ouverte aux langues*, IRDP Neuchâtel, p. 43-47.

MOORE, D. (1995): *Une expérience anglaise*, in: *Pour une école ouverte aux langues*, IRDP Neuchâtel, p. 53-59

MOSER, P. (1995): *Une expérience interculturelle à l'école primaire de la Chaux-de-Fonds*, in: *Pour une école ouverte aux langues*, IRDP Neuchâtel, p. 32-34.

PERREGAUX, C. (1995): *Une expérience d'éveil aux langues*, in: *Pour une école ouverte aux langues*, IRDP Neuchâtel, p. 35-42.

Nathalie Jaquet

licenciée en Sciences de l'Education.
Enseigne à Genève, depuis trois ans à l'école primaire et participe au projet d'intégration de langues et cultures depuis deux ans.



Pittogramma degli Indiani Cuna (Panama)

Michel Darani
Gordola

Una crociera con scalo nei Balcani

Simulazione interculturale, contesto e comprensione lessicale

Die Unterrichtseinheit wurde in einer ersten Klasse der Scuola Media im muttersprachlichen Unterricht (L1) durchgeführt. Die Arbeitsform war die **Globale Simulation** (cf. *Babylonia* 1/93 und 2/94). Die Klasse begab sich auf eine imaginäre Kreuzfahrt. Als man sich dem Kosovo näherte (erster vorgesehener Anlegehafen, da sich in der Klasse ein Schüler aus dem Kosovo befindet), beschlossen die Reisetilnehmer im Hinblick auf die bestehenden politischen Spannungen auf einen Landgang zu verzichten (es war im Januar, nicht lange vor Ausbruch des militärischen Konflikts). Anstelle des Landganges wurde nun mit einem Text in Serbo-kroatisch gearbeitet, welcher den Schüler aus dem Kosovo aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezog und welcher auch zum Ziel hatte, die Klasse für die sozio-kulturelle Situation des Landes zu sensibilisieren. Das linguistische Lernziel, den Schülern Strategien zum lexikalischen Textverständnis zu vermitteln, wurde durch logisch-linguistische Vorgehensweisen, wie z.B. Wortgruppenbildung und durch Formulierung von Hypothesen zum Kontext und zur Bedeutung der Wörter selbst erreicht.

Premessa

Tengo a precisare, considerata la delicata situazione venutasi a creare nei Balcani, che il lavoro qui presentato è stato svolto alcuni mesi prima dell'inizio del conflitto e che in ogni caso e tempo mi sono astenuto da apprezzamenti o interventi parziali nei confronti delle parti in conflitto, nel pieno rispetto delle opinioni degli allievi ed in particolare, per ovvie ragioni di sensibilità, nei confronti del mio allievo di origine kosovara.

La classe

Si tratta di una piccola classe di prima media di Brione Verzasca (sottosede di Gordola, nel Canton Ticino), parecchio motivata e di livello medio-alto, con prevalenza di maschi, formata in gran parte da nativi provenienti da diversi comuni della Val Verzasca. L'età degli allievi varia da 11 a 12.

Il contesto

Si parte in Simulazione globale L1 per una crociera attraverso il mondo. Gli allievi hanno assunto una loro identità fittizia (ci sono banchieri, falegnami, meccanici, ed anche un cantante che, al di fuori del modo simulazione, ha un'origine kosovara). Al-

l'agenzia turistica scegliamo gli scali praticabili. Perché non beneficiare della presenza di un ragazzino di origine albanese? Perché non decidere anche uno scalo nel Kosovo? L'allievo (di nome Asim), che vive in Ticino da alcuni anni e che si esprime bene in italiano, potrebbe darci qualche spunto di riflessione, e non solo. Decidiamo quindi di fare il primo scalo a Ulzjn, cittadina costiera, la più vicina al Kosovo ed a Pristina. E' gennaio; infuriano i combattimenti, sale la tensione tra Belgrado e Tirana, la NATO minaccia ogni giorno di intervenire militarmente. Spari e bombardamenti in lontananza: non è il caso di fare scalo. La nostra nave si ferma sì, ma solo per lasciar scendere Kofi Annan (il Segretario è uno degli illustri ospiti che ci accompagnano nel nostro periplo) per un ultimo tentativo di mediazione. Ripartiamo quindi speditamente per allontanarci dai pericoli di una guerra forse imminente: sulla nave giunge un quotidiano in lingua italiana; vi troviamo un articolo che ci permette di capire il perché della contesa (Serbi vs Kosovari di origine albanese + UCK), cui si aggiunge un breve excursus da parte di uno storico partecipante al viaggio (alter-ego del docente). E la lingua? Che cosa si



Crociera sulla VASCUCCI

Nome: Data:

Scalo in Kosovo

Un racconto in lingua jugoslava letto da "Vocen Microfoni", originario di Pristina-Kosovo.

Da dove derivano le lingue?

Riusciamo a capire la lingua di Vocen?

Perché alcune sono così diverse da altre?

Questa diversità può far nascere dei problemi?

Questi problemi possono essere risolti? In che modo?

Quali altre lingue straniere vengono parlate in Ticino e in Svizzera?

parla nel Kosovo? Sarà una lingua difficile da imparare, simile o molta lontana dalla nostra? Che cos'è una lingua? Qual è l'origine delle lingue? Perché alcune sono molto diverse? Facciamo allora parlare Asim nella sua lingua madre; che cosa mai ci sta raccontando? Ci è impossibile saperlo! Non importa perché intanto abbiamo superato una prima barriera culturale! Ci siamo avvicinati, seppur solo attraverso suoni privi di significato, al veicolo espressivo più diffuso appartenente ad un mondo (dell'emigrazione) che la realtà attuale ci impone di affrontare, di conoscere, di accettare e di assorbire in tutte le sue componenti. Un trampolino per cominciare a farsi un'idea, magari e soprattutto meno razzista, di chi ci circonda e proviene da situazioni drammatiche. Facciamo un passo in avanti e proviamo a lavorare su un testo che ci porta Asim, scritto in serbo-croato, la lingua parlata e studiata nei primi anni di scuola dal ragazzo. Si viene così a capire che, malgrado lontane origini albanesi, parecchia gente parla il serbo-croato, mentre altri l'albanese che non è comunque lingua diversa da quella parlata in Albania. Inizia così un'attività di lettura-comprensione dai risvolti inaspettati.

Tappe del lavoro

Il lavoro, subordinato alla ricerca del senso, si articola in quattro momenti: il primo di lettura (tappe I e II), il secondo costituisce una schedatura (III), nel terzo si è avanzata una serie di ipotesi a partire dalle conoscenze già acquisite (IV) e il quarto procede alla ricostruzione-traduzione.

- I: Asim legge il testo ad alta voce, mentre i compagni ascoltano soltanto, con l'obiettivo di "afferrare" il senso di qualche parola.
- II: Asim rilegge e tutti seguono il testo.
- III: Invito agli allievi a compiere una prima operazione: quella di raggruppare, con colori diversi, paro-

Il testo Ecco il testo (nel quale mancano gli accenti) e la sua traduzione.

Ero i Kadija

Cuvao Ero kadijina goveda, pa imao i svoju jednu kravu, te isla s kadijinim govedima. Jedanput se dogodi te se pobode kadijina krava s Erinom, pa Erina krava ubode kadijinu kravu na mjesto.

Onda Ero brze-bolje otrci kadiji:

- Cestiti efendija! Tvoja krava ubola moju kravu.

- Pa, ko je kriv, more? Je li ih ko nacerao?

- Nije, niko, nego se pobole same.

- E vala, more! Marvi nema suda.

Onda Ero:

- Ama cujes li ti, efendija, sta ja kazem: moja krava ubola tvoju kravu.

- A, a! More! Stani dok pogledam u citap - pa se sagne da dohvati citap rukom, a Ero te za ruku:

- Neces vala! Kad nijesi gledao mojoj u citap, neces ni tvojoj.



Narodna pripovetka

Mario e Carlo

Una volta Mario stava curando le mucche di Carlo, ma aveva anche la sua unica mucca che andava (pascolava) insieme a quelle di Carlo.

Una volta successe che si scontrarono, una delle mucche di Carlo con quella di Mario; una mucca di Carlo fu uccisa da quella di Mario.

Quindi Mario corse da Carlo e gli disse:

- Caro padrone! La tua mucca ha ucciso la mia.

- Ma te, di chi è la colpa? Chi le ha obbligate a scontrarsi?

- Nessuno le ha obbligate: si sono scontrate da sole.

- Ma non fa niente! Non bisogna mica andare in tribunale.

Allora Mario disse:

- Ma tu mi ascolti caro padrone? La mia mucca ha ucciso la tua.

- Oh, è così! Aspetta un momento che guardo sul regolamento.- Ma mentre lo stava prendendo, Mario allungò la mano e disse:

- Oh, no eh, non scherzare! Non hai guardato il regolamento per quello che è successo alla mia mucca, non guarderai nemmeno per la tua.

le o prefissi o suffissi o gruppi di lettere simili (o uguali) che potrebbero offrire in seguito qualche indicazione o qualche aggancio nella ricerca del senso. Sono risultate raggruppabili parecchie parole.

• Raggruppamento di parole simili (comprese ovviamente le ripetizioni): *Ero, Erinom, Erina / kravu, krava, kri / kadijina, kadijinim, kadijinu / More / efendija*

• Raggruppamento di morfemi ipotizzabili come desinenze, per una loro somiglianza grafico-

sonora: *goveda, dogodi, pobode, ubode, ubola*

• Raggruppamento di supposte congiunzioni: *pa, i*

• Raggruppamento di supposte negazioni (per un'affinità con l'italiano e il francese): *nije, niko, nego, nema, neces*

IV: Formulazione di ipotesi per ogni gruppo. Primi suggerimenti ricevuti da Asim.

V: Prima ricostruzione con l'aiuto di ulteriori suggerimenti.

VI: Ricostruzione completa, cioè traduzione.

Commento degli allievi

Al termine delle attività era indispensabile procedere ad una sintesi di quanto svolto ed avere un feed-back da parte degli allievi, anche per verificare se il meccanismo era stato capito. Sono stati quindi invitati a riflettere in gruppetti sul loro modo di lavorare e ad esprimere un apprezzamento generale sull'attività. Trascrivo qui di seguito i commenti più significativi. "Per prima cosa ci siamo fatti leggere la storia da Asim.

Abbiamo tentato di scoprire il significato di alcune parole. Ne abbiamo raggruppate alcune simili con vari colori. Poi abbiamo cercato di tradurre le parole simili, facendoci aiutare un po' da Asim. Abbiamo fatto delle ipotesi sulla base del disegno e anche un po' sulle parole e poi abbiamo chiesto ad Asim se era giusto. Asim aveva un ruolo importante nel confermarci la validità delle nostre ipotesi. Eccone alcune:

- *Ero*: abbiamo pensato che fosse un nome perché era sempre scritto maiuscolo, ed abbiamo azzecato.

- *kravu*: abbiamo pensato che fosse un verbo, ma ci siamo sbagliati: Asim ci ha spiegato che significa *mucca*.

Poi c'erano delle parole che assomigliavano a dei verbi, perché avevano delle lettere che potevano essere delle desinenze (per esempio: *dogodi*, *pobode*, *ubode*, *ubola*). Così abbiamo scoperto che esistono desinenze per i verbi, ma anche desinenze che sostituiscono le preposizioni, inesistenti nella lingua jugoslava: per esempio: *kadijina* vuol dire "di Carlo", *kadijinim* "con quelle di Carlo" e *kadijinu* "quella di Carlo".

Ci siamo resi conto che non esistono articoli (richiamo al parlare di giocatori o allenatori dell'Est - blocco sovietico!)

L'illustrazione ci ha fatto pensare che nella storia ci fossero due personaggi: quello in piedi sembrava un boscaiolo per la piantina sul cappello, invece quello seduto sembrava il suo padrone.

Questo lavoro ci è piaciuto molto e lo vorremmo rifare ancora una volta. Abbiamo capito un po' la loro lingua. E' stato molto utile per tutto. Serve ad imparare a tradurre anche il francese e altre lingue e a riflettere di più e meglio quando cerchiamo il significato di una parola in un testo in italiano."

Obiettivi

Un'attività quale la nostra si presta a più operazioni a seconda dell'interesse e/o del grado della classe. L'abbiamo affrontata in quel *continuum* spaziale-temporale specifico - e così importante - di una SG-crociera, che ad ogni momento chiama ed esige degli apporti reali sotto forma generalmente di documenti e che suscita emozioni favorevoli al coinvolgimento; ed abbiamo così optato, "confortati" dalla presenza di Asim, per una sensibilizzazione culturale attiva nei confronti di una lingua diversa dalla nostra, per un breve excursus storico sulla regione balcanica e nel contempo per una ricerca strettamente linguistica di chiavi che possano in ogni circostanza aiutarci nella comprensione di un testo. Quindi, per riassumere:

- *Comprensione di un testo in serbo-croato?* No.
- *Avvicinare gli allievi a lingue diverse dalla loro?* Sì.
- *Introdurre un discorso sull'origine delle lingue?* Sì. Da Babilonia alle lingue neo-latine.
- *Considerare una lingua come l'"anticamera" di una cultura?* Sì, poiché quasi tutto passa attraverso la comunicazione verbale.
- *Arricchimento della capacità di riflessione su alcune categorie grammaticali?* Sì, perché il punto di partenza è testuale e non da manuale (grammatica o altro). Nel contempo l'allievo è chiamato a operare su più fronti morfologici e deve mettere in atto le sue conoscenze.
- *Acquisizione di strumenti per capire testi in lingue conosciute e imparare a scuola?* Sì, è soprattutto que-

sta l'esperienza più positiva nell'ambito della capacità di capire un testo in L1 e L2: apprendere uno strumento di analisi al servizio della comprensione lessico-testuale, il che permette di sensibilizzare l'allievo a:

- forma delle parole (radice, desinenza, prefissi, suffissi);
- contesto in cui esse sono inserite;
- pronuncia;
- famiglie di parole;
- reimpiego delle stesse in altri contesti, ecc.

Conclusione

Malgrado l'interesse suscitato per una lingua totalmente sconosciuta alle nostre latitudini scolastiche da una parte e la possibilità di realizzare un laboratorio di tecniche di ricerca del significato e del senso di un testo in L2 dall'altra, l'esperienza andrebbe ripetuta con una lingua più vicina alle nostre o più diffusa (l'inglese, lo spagnolo, il portoghese, il rumeno, ecc. ed ovviamente le nostre L2). Ne potrebbe conseguire da parte degli allievi una maggior soddisfazione nel lavorare su un terreno un tantino più fertile, in quanto almeno parzialmente conosciuto.

Un rimpianto: peccato non avere più allievi di origine straniera, altro ricco terreno di scambi di ogni genere!

Un augurio: che nelle classi "plurilingui" la testimonianza ed il bagaglio culturale degli allievi prenda corpo nell'aula e sostituisca quei documenti calati dall'alto...

Michel Darani

"Insegno italiano e francese presso la Scuola media di Gordola/Brione Verzasca (Ticino) da 20 anni. Ho scelto il metodo *Simulazione globale* 6 anni fa dopo aver seguito un brevissimo corso di aggiornamento per i docenti di L2 della durata di sole 3 ore: un vero colpo di fulmine. Ho esteso più tardi la SG anche in L1. Collaboro da un anno con la Sig.ra Mireille Venturelli in corsi di aggiornamento per docenti di vari settori."

Basil Schader
Zürich

«Hilfe! Help! Aiuto!» – keine Angst vor Sprachbegegnungen auf der Unterstufe

«Hilfe! Help! Aiuto!» est une petite histoire sur une classe plurilingue, écrite pour les classes plurilingues. Au-delà de la simple lecture, elle veut montrer comment on peut initier des rencontres entre les langues de la classe et des projets sur la plurilinguïté — même durant les premières années de la scolarité. Le texte est accompagné d'un commentaire didactique qui non seulement donne aux enseignantes et enseignants des idées concrètes pour le traitement de l'histoire (ainsi que des traductions en huit langues, dont le français, évidemment), mais qui contient aussi, entre autres, des informations sur les démarches dites d'«éveil au langage».

«Hilfe! Help! Aiuto!» ist eine Geschichte über eine mehrsprachige Klasse, geschrieben für mehrsprachige Klassen. Zielpublikum und Handlungsträger/innen decken sich.

Der Inhalt der Geschichte ist folgender: Das Mädchen Fi kommt in die Schule. Seine Muttersprache ist nicht die unsrige, «Viele Dinge hatten in der Familie von Fi besondere Namen». Auch die anderen Kinder bringen ihre Sprachen und Dialekte mit, Albanisch, Berndeutsch, Türkisch Kein Wunder, dass die Lehrerin fast verzweifelt. Aber die Kinder helfen ihr. Fi hat die zündende Idee: «Wir lernen alle Wörter und sagen allen alles». Was das bedeutet, wird im Text anschaulich gemacht. Klar wird allerdings auch, dass diese Lösung noch nicht optimal ist: «In manchen Stunden machten sie nur drei Rechnungen. Und als sie die Schulreise besprechen wollten, dauerte das drei Wochen». Hilfe, ruft die Lehrerin—immerhin dreisprachig, wie im Titel —, und beschliesst, wieder ganz auf

Deutsch umzustellen. Zum Leidwesen der Kinder, denen ihre Sprachen wichtig sind. Prompt spielen sie der Lehrerin einen Streich. Wie diese am nächsten Tag die Wandtafel umdrehen will, sind die Sprachen wieder da: «Guten Tag!» in allen Sprachen zierte die Wandtafel. Da muss auch die Lehrerin lachen, und nun werden konstruktive Ideen diskutiert, wie die Vielfalt immer wieder zum Thema werden kann. Sich mehrsprachig begrüßen, ein Wort in allen Sprachen sammeln, ein internationales Essplakat machen, sich aus Büchern aus der Heimat vorlesen, über Sprachen sprechen, werden als Ideen genannt und aufgegriffen. «Schwierig wurde es erst», so hört die Geschichte auf, «als Susanna, die stille Susanne, eines Tages wissen wollte: Haben Tiere eigentlich auch Sprachen? Und, vor allem: Wer hat eigentlich die Sprachen erfunden?»

«Hilfe! Help! Aiuto!» ist für die Unterstufe geschrieben. Von der einfachen Sprache, vom Layout im Flattersatz und vom auf rund 500 Wörter beschränkten Volumen her ist das 24-seitige Heft ab Ende des ersten Schuljahres zugänglich. Zusätzlich unterstützend wirken die anregenden und amüsanten Illustrationen von Jürg Obrist. Ein Lesetext im engeren Sinne ist die Geschichte nicht, dafür ist sie bewusst viel zu handlungsorientiert angelegt. Die Kinder finden sich und ihre Sprachen, das provoziert Reaktionen und Gespräche. Vor allem aber finden sie die vielen Ideen, welche die Klasse im Buch entwickelt; Ideen, von denen manche zum Lachen herausfordern, mehr aber noch zum eigenen Nachvollzug, zum eigenen Aus-



Autour des «emprunts linguistiques»

Des langues ouvertes qui s'enrichissent mutuellement

*J'ai des baskets, ça c'est un mot en anglais,
J'ai des baskets pour faire mes p'tits trajets.
Un anorak, mot qui vient des esquimaux,
Un anorak pour quand il fait pas beau.
(H. Dès, *Le Polyglotte*, 1995)*

Dans le *Nouveau Petit Robert* (édition 1994), on trouve, avec la mention *fig.*, la définition de l'*emprunt* linguistique comme «Acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue; élément (mot, tour) ainsi incorporé». Cette définition me plaît, car elle parle d'*accueil*: on accueille un mot comme on accueille un voisin (nos *röstis* par exemple), un voyageur au long cours (les *oranges* qui nous viennent des pays arabes, via l'Espagne, etc.), peut-être même un réfugié (le *samizdat*...); certains restent, d'autres ne font que passer...

En fait, les langues n'accueillent rien ni personne! Ce sont toujours les locuteurs des langues qui empruntent, plus ou moins consciemment, à d'autres locuteurs, d'autres langues, des mots, des tours, pour des raisons très diverses. Donc les langues s'en moquent, des emprunts! Mais cela ne fait rien, j'aime bien cette définition, car on y parle d'accueil.

Malheureusement, la suite se gâte un peu. L'exemple donné, ce sont — bien sûr, dirons-nous — les *emprunts à l'anglais*, qui donnent des *anglicismes*, voire des *américanismes*; on parle aussi, plus loin, de *canadianismes*, de *germanismes*, d'*hispanismes*, etc.; d'emprunts *assimilés*, *francisés*, *traduits*. C'est un peu comme s'il y avait de bons emprunts et de moins bons... Et certaines connotations négatives de réapparaître alors derrière la notion: on emprunte lorsqu'on manque de quelque chose, d'argent le plus

souvent; et un *nom d'emprunt* reste un *faux nom*.

De fait, signe d'un manque, d'un état de faiblesse, «emprunter» n'est pas un acte très bien vu, qu'il s'agisse d'argent ou de langage. Il existe même des concours où l'on donne des prix à ceux qui sont parvenus à repérer puis remplacer par un terme «propre» tous les anglicismes dont on a, artificiellement, truffé un texte «français»!

A fortiori, les emprunts linguistiques ne sont guère pris en considération à l'école (à l'exception cependant des emprunts au fond grec, comme si le prestige des prêteurs se reportait sur le débiteur...). Les emprunts fournissent pourtant une part non négligeable du vocabulaire des langues (dans son ouvrage *L'aventure des mots français*, H. Walter parle d'environ 13% du vocabulaire qui serait emprunté). Et, surtout, ils constituent un domaine où des démarches de type «éveil aux langues» s'avèrent particulièrement pertinentes pour travailler tant au niveau des attitudes (réflexion sur ce que chaque langue «doit» aux autres, et sur ce qu'elle leur a donné, sur la «libre circulation des mots», sur la mise en valeur de langues habituellement négligées) que des savoir-faire (capacités de perception de similitudes entre "mêmes" mots dans des langues différentes, recherche dans des dictionnaires) ou des savoirs (connaître l'origine de certains mots et tours, comprendre comment s'est constitué et évolue le lexique d'une langue).

En outre, travailler les emprunts permet de développer *concrètement* l'interdisciplinarité puisqu'il s'agit d'un phénomène étroitement lié à l'histoire des sociétés, aux voyages des hommes et des femmes, à la diffusion des idées, des techniques et des choses. Quelles ouvertures pour des leçons d'histoire, de géographie, voire d'économie!

Les activités qu'il est possible de conduire sur ce thème à travers des démarches d'éveil aux langues sont multiples et diverses. Les articles qui suivent en fournissent un échantillon couvrant pour ainsi dire l'ensemble des degrés de la scolarité. Ils s'inscrivent tous, de près ou de loin, dans le cadre des projets EVLANG et EOLE qui sont présentés dans ce même numéro.

L'équipe napolitaine — à partir d'un jeu de football, évidemment, qui permet cependant d'amener les élèves à prendre conscience de la double identité de nos langues, entre parenté généalogique et parenté acquise —, D. Macaire — à travers des activités d'écoute, d'enquête, de création à partir d'une chanson — ainsi que D.

Jeannot et E. Zurbriggen — qui, dans l'encart didactique, mettent entre autres en évidence la réciprocité des échanges entre langues — proposent des activités centrées sur les degrés primaires. M. Matthey, suivant D. Marani et son *europanto*, entraîne les élèves du secondaire vers une réflexion sur les emprunts et mélanges de langues. Enfin, W. Nagel nous rappelle que le latin, parent généalogique des langues romanes mais voisin prêteur des langues germaniques, peut tout à fait être intégré dans les démarches illustrées ici. Deux descriptions de la manière dont de telles activités peuvent se dérouler dans des classes viennent compléter ces exemples (D. Macaire et J.-F. de Pietro). Enfin, M. Candelier, dans une perspective plus théorique, propose une première tentative d'explicitation et de formalisation des objectifs qui peuvent être établis pour des activités portant sur les emprunts. Ce faisant, il prépare le terrain pour une implantation possible de telles activités dans les cursus scolaires «normaux».

Les lectrices et lecteurs trouveront en outre, ci-après, une brève bibliogra-

phie sur le thème des emprunts linguistiques, en français, en allemand et en italien. Ils trouveront dans certains des ouvrages mentionnés d'autres idées encore qui montrent bien la richesse potentielle des activités qu'il serait possible de réaliser dans les classes, afin d'en faire des espaces pluriels, où chaque élève pourrait bénéficier pleinement des savoirs langagiers apportés par les autres, où chacun pourrait *donner, recevoir, prêter, emprunter*, dans un système d'échange réciproque, de don et de contre-don, si bien mis en évidence par les ethnologues et qu'il serait temps de revendiquer également pour les langues.

J'emprunte une dernière citation à H. Walter (1997, 11), lorsqu'elle relève justement que cette réciprocité des échanges, vécue de manière craintive, sur la défensive, conduit à un paradoxe: «La morale de cette histoire, c'est que, lorsqu'une langue distribue son patrimoine, contre toute logique ses usagers s'en réjouissent, alors que, si elle bénéficie de mots venus de l'étranger, ils s'en désolent»...

Brève bibliographie sur les «emprunts linguistiques»

Pour les adultes

CARTELLAZZO, M. / ZOLLI, P. (1979): *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

COLIN, J.-P. (1986): *Trésors des mots exotiques*. Paris, Bélin (collection Le français retrouvé).

Dictionnaire des mots d'origine étrangère (1991). Paris, Larousse.

GARRUS, R. (1988): *Les étymologies surprises*. Paris, Bélin (collection Le français retrouvé).

NAGEL, W. et al. (1997): *Latein - Brücke zu den romanischen Sprachen: Entwicklungslinien - Sprachregeln - Texte - Übungen*, Bamberg, Buchner, 160 Seiten.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (1998): *Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*, Zürich, Orell Füssli.

WALTER, H. (1994): *L'aventure des langues en Occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*, Paris, Laffont.

WALTER, H. (1997): *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Laffont.

WANDRUSZKA, M. (1991): «Wer fremde Sprachen nicht kennt...»: *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*, München, Piper.

WEHLE, P. (1996): *Sprechen Sie Ausländisch? Von Amore bis Zores*, Wien, Ueberreuter.

Pour les enfants

BARTOLINI, Dario (1980): *La storia delle parole*, Editrice Piccoli.

BEN SMAÏL, Mohamed (1994): *Dictionnaire des mots français d'origine arabe*, Tunis, STER.

DE MAURO, T. / MORONI, G. (1996): *DIB - Dizionario di base della lingua italiana*, Paravia.

DÈS, Henry (1995): *Le Polyglotte* (chanson)

GOMBOLI, Mario (1989): *Storia delle parole*, Ed. Paoline.

ARONEANU, Pierre / BERMEN, Laurent (1996): *L'Amiral des mots*, Paris, Editions Alternative.

L'aventure des mots (1989): Paris, Editions Epigones.

Le français, les mots voyageurs (1986): Paris, Editions Epigones.

Quelle est l'origine de ce mot? L'histoire surprenante de 1001 mots et expressions, Editions Chantecler, Belgique. (spécialement conçu pour les enfants à partir de 10 ans).

Elena Assante
Napoli

Linguistica e... gioco del calcio

1. Premessa

Vi starete già chiedendo quale relazione ci può essere tra la linguistica ed il pallone. Per noi dell'équipe di Napoli l'idea di far comprendere ai bambini le relazioni fra le lingue attraverso il gioco del calcio è apparsa quasi scontata; quale occasione migliore per riflettere sui prestiti e le parentele... *mettiamo un pallone al centro ed il divertimento e l'interesse saranno assicurati.*

2. Giochiamo a pallone col mondo

È questo il titolo scelto per questo supporto didattico costruito come se fosse un gioco: c'è un campo di calcio e cinque squadre con le quali giocare: la squadra francese, quella spagnola, quella inglese, russa ed italiana. Per ogni squadra ci sono cinque cartoncini di colori diversi sui quali sono disegnati i calciatori, l'arbitro, i guardalinee, l'allenatore, i tifosi, uno striscione e, ovviamente, un pallone. Su ogni cartoncino, al di sotto delle figure, ci sono i nomi relativi ai ruoli, nelle rispettive lingue.

Il supporto didattico, rivolto agli alunni del secondo ciclo della scuola primaria, è finalizzato a rendere i bambini consapevoli del fatto che le lingue

non sono dei mondi chiusi e fra di loro del tutto estranei: nell'universo delle lingue esistono, infatti, vari tipi e livelli di affinità riconducibili a rapporti di parentela sia genealogica, sia acquisita. All'interno di quest'ultimo genere di rapporti una particolare importanza è assunta da quelli riconoscibili nella presenza, in una o più realtà linguistiche, di parole provenienti da un'altra lingua (i prestiti). Questo lavoro, che ha come oggetto privilegiato di riflessione alcuni di questi diversi tipi di affinità, è articolato in tre unità didattiche, ognuna di circa sessanta minuti.

3. Percorso didattico

Nel corso della prima lezione i bambini saranno divisi in cinque gruppi. Ad ogni gruppo sarà assegnata una squadra con i rispettivi cartoncini, i bambini dovranno ritagliare le figure e le etichette con i nomi.

L'insegnante, a questo punto, inserirà una audio-cassetta che chiamerà ad uno ad uno i componenti delle cinque squadre. I cinque gruppi di alunni saranno invitati a disporre le figure e le relative etichette sul campo di calcio, la prima squadra chiamata sarà quella con i nomi nella lingua della

scuola.

Questo primo passaggio è di fondamentale importanza in quanto i bambini potranno familiarizzare con i suoni e le parole delle diverse lingue, osservare la corrispondenza tra la grafia ed il suono di una parola, comprendere che uno stesso suono può corrispondere a grafie differenti o che una stessa grafia può corrispondere a suoni differenti.

Nella seconda parte del gioco i bambini cercheranno, aiutati dall'ascolto della cassetta e dalle relative immagini, di raggruppare le parole sulla base del loro significato e al centro del campo verranno chiamati tutti i giocatori che svolgono lo stesso ruolo.

Partendo dal confronto fra parole di lingue diverse che hanno lo stesso contenuto, i bambini saranno sollecitati a riflettere sulla duplice dimensione di una parola: quella del significato e quella del significante. Successivamente saranno esortati ad operare una distinzione tra le parole che presentano tra loro delle somiglianze e quelle che, rispetto a queste, appaiono diverse: le etichette delle parole che i bambini riconosceranno come affini saranno raggruppate e loro saranno invitati ad osservare che le etichette azzurre della squadra italiana compaiono spesso insieme a quelle verdi e rosse della squadra francese e spagnola, che le etichette rosa della squadra inglese si accompagnano spesso a quelle di qualunque altra squadra.

Questa seconda parte del gioco porterà i bambini a comprendere che ad uno stesso significato corrispondono in lingue diverse significanti differenti anche se in alcuni casi notevolmente simili.

Nella terza unità didattica gli alunni saranno guidati a riflettere sui diversi tipi di affinità considerate: quella inerente ai rapporti di parentela genea-



Sigillo sumero, XXII sec. a.C.

logica e quella connessa alla presenza di prestiti.

Attraverso la storia del calcio l'insegnante guiderà gli alunni a comprendere il fenomeno del prestito e attraverso la storia della lingua latina e della sua diffusione potranno scoprire l'origine comune di alcune parole.

In queste scoperte gli alunni e gli insegnanti saranno aiutati dal materiale allegato che illustra i fenomeni linguistici presi in considerazione: cartine storiche sulla diffusione dell'Impero Romano e le invasioni barbariche in Europa e una breve storia del calcio nel mondo.

Un supporto del genere lascia ampi spazi alla interdisciplinarietà. Legarlo alla storia dell'Impero Romano potrebbe essere utile per comprendere meglio la reale portata di quegli eventi, ma è soprattutto utile all'insegnamento della lingua materna: è importante che il bambino capisca che la propria lingua, come tutte le lingue, presenta parole imparentate o mutate da altre lingue e che le lingue non sono degli universi chiusi ma aperti continuamente allo scambio.

Il materiale Giochiamo a pallone col mondo di Carla Cristilli, Elena Assante e Annamaria D'Andrea si può ottenere presso:

Maddalena Toscano oppure

Elena Assante

Istituto universitario Orientale, P.za

S.Domenico Maggiore, Palazzo

Corigliano, I-80134 Napoli

Fax: +39 081-551 53 86

e-mail: dsrapa@unina.it

laneri@unina.it

Elena Assante

docente elementare, laureata in lettere, con un'esperienza decennale di progetti e supporti destinati all'infanzia.

Collabora al progetto "Éveil aux langues" come consulente per la didattica; lavora inoltre, sempre con l'Istituto Universitario Orientale, ad un altro progetto europeo destinato alla scuola elementare che ha come obiettivo l'interculturalità: "Time for teachers".



**Cercle de Réalisation et de Recherche
pour l'Eveil au Langage et l'Ouverture
aux Langues à l'Ecole**

Qu'est que CREOLE?

Devant l'intérêt actuel pour les approches d'Eveil au langage et d'Ouverture aux langues, des enseignants et des chercheurs de Suisse romande ont pris l'initiative de créer le Cercle de Réalisations et de Recherche pour l'Eveil au langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole, qu'ils ont dénommé CREOLE. Cinq points sont au cœur de ce réseau :

- mettre en relation des enseignants et des chercheurs intéressés par de telles démarches;
- partager et échanger des expériences entre enseignants et ouvrir le débat sur les questions posées par ces approches;
- initier des recherches et en diffuser les résultats;
- favoriser la formation des enseignants à ces approches;
- éditer des documents (CAHIERS CREOLE) relatant des descriptions, des analyses d'expériences, des comptes rendus de recherches.

Un **Journal CREOLE** sera édité au moins deux fois par an afin de faire connaître des réflexions, des expériences et proposer des activités didactiques d'Eveil au langage et d'Ouverture aux langues. Il annoncera les différentes manifestations et réalisations ayant lieu dans le domaine de l'Eveil au langage et l'Ouverture aux langues et jouera un rôle de passerelle entre enseignants, et entre chercheurs et enseignants. Un créole à trouver entre des façons de parler, d'écrire différentes. Le premier numéro paraît fin septembre... Abonnez-vous d'ores et déjà!

Rédaction-information-contact:

CREOLE

Claire de Goumoëns, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

40, boulevard Carl-Vogt

CH -1205 Genève

CCP : 17-299773-4, Téléphone : 705 91 89/98

Abonnez-vous au Journal CREOLE!

Je désire faire partie du Cercle de Recherches et de Réalisations pour l'Eveil et l'Ouverture aux langues à l'école et recevoir le Journal CREOLE pour un prix de 12.- CHF par année (y compris les frais de port).

Je commande _____ exemplaires du Journal CREOLE No 1

Nom : Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Tél. : fax :

e-mail :

Dominique Macaire
Paris

“Nous parlons tous étranger”

Les emprunts en classe primaire dans le projet EVLANG*

*Nell'ambito del progetto EVLANG, il supporto prodotto sulla nozione di prestito linguistico stimola lo sviluppo di **atteggiamenti** di apertura alle culture, nella misura in cui le lingue sono fatte di prestiti alle altre lingue operati dagli uomini. I prestiti permettono di affrontare dei **saperi** sulle lingue e la loro evoluzione, come pure sulle migrazioni degli uomini nel corso della storia. Hanno una **funzione trasversale** nell'apprendimento poiché, grazie ad essi, gli allievi imparano per esempio a servirsi del dizionario etimologico. Così gli allievi sapranno che le lingue ricorrono ad altre lingue per arricchirsi.*

Intitulé “*Nous parlons tous étranger*”, le support conçu dans le cadre du projet EVLANG aborde la question des emprunts linguistiques véhiculés d’une langue à une autre (y compris avec des langues de transit) au gré des lieux, du temps, ou dans des domaines précis. A partir d’enregistrements de mots, de textes brefs, et d’une chanson, on fera jouer les élèves de 8-12 ans avec ces mots voyageurs.

Le support en un clin d’œil

Les langues concernées par le support “*Nous parlons tous étranger*” sont l’anglais, l’arabe, l’allemand, les langues que les élèves vont rencontrer au cours de leur enquête et le français. Au total, ce support s’articule autour de quatre séances de 40 minutes environ, soient deux semaines.

Les objectifs poursuivis dans le support didactique

Dans ce support, on vise à ce que l’élève dispose de capacités (savoirs et savoir-faire) ou attitudes suivants:

Pour les capacités

1. Reconnaître à l’écoute les différences et/ou ressemblances entre des mots de langues différentes.
2. Savoir que les langues peuvent avoir recours à l’emprunt d’éléments lexicaux faits à d’autres langues.
3. Savoir que la langue de l’école (le cas échéant: les langues de l’école) a/ont, au cours de son/leur histoire, effectué des emprunts lexi-

caux à des langues très diverses.

4. Savoir que la/les langues de l’école continue(nt) à emprunter des éléments lexicaux à d’autres langues.
5. Savoir que la/les langues de l’école ont également fourni des emprunts à d’autres langues.
6. Savoir que les emprunts lexicaux se produisent à l’occasion de rencontres ou d’échanges entre locuteurs parlant les langues concernées.
7. Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd’hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l’école des éléments lexicaux qu’elle(s) lui a/ont empruntés.
8. Savoir que beaucoup d’emprunts récents ou actuels du français se font à l’anglais.
9. Savoir qu’il existe des champs du lexique où on peut constater une fréquence élevée de mots provenant d’une langue donnée.
10. Savoir que la fréquence élevée, dans un champ lexical particulier, de mots empruntés à une langue donnée s’explique par l’intensité des échanges qui ont/ont eu lieu avec un pays particulier dans le domaine d’expérience correspondant.
11. Utiliser un dictionnaire étymologique de la ou des langue(s) de l’école, afin de trouver l’origine d’un mot qu’elle a emprunté.
12. Connaître quelques exemples d’emprunts lexicaux effectués par la/les langues de l’école ainsi que leur langue d’origine.
13. Repérer des emprunts dans le vocabulaire quotidien de la/des langue(s) de l’école.

14. Comprendre le sens de certains mots de la/des langue(s) de l'école empruntés à d'autres langues et relativement peu courants.
15. Utiliser par écrit ou oralement certains mots de la/des langue(s) de l'école empruntés à d'autres langues et relativement peu courants.

Pour les attitudes

16. Considérer que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse.

Déroulement des séances

Dans une première séance, les élèves écoutent deux séries de mots venus d'une autre langue (anglais et arabe) et retrouvent leur équivalent en français. Ils vont ensuite écouter deux séries de mots en anglais, puis en allemand, empruntés au français.

Dans une seconde séance, les élèves mènent une enquête dans leur environnement et à partir de leur expérience personnelle. Ils collectent des emprunts linguistiques qu'ils vérifient dans un dictionnaire étymologique. Ils s'interrogent sur le voyage des mots.

Dans une troisième séance, les élèves découvrent des emprunts au travers d'une chanson (Henri Dès, Le Polyglotte). Ils produisent une strophe complémentaire. Cette séance a une fonction de contrôle mais permet aussi d'approfondir et de faire un travail plus créatif en réinvestissant des mots déjà rencontrés précédemment.

Dans une dernière séance, les élèves s'attachent à un domaine du lexique en particulier (la navigation, la banque, le monde des ordinateurs, la cuisine, la science par ex.) et cherchent quelle langue a particulièrement enrichi ce domaine. (Cette activité est un peu plus ambitieuse que les autres en première année d'EVLANG)

Le palmarès des activités vu par les élèves

La première séance a été perçue comme une mise en appétit. Elle a plu aux classes qui ont réagi en riant lors de l'écoute (rire plaisir). Les mots des listes écoutées sont mis en relation les uns avec les autres: "maboul" permet de trouver la langue arabe, etc. Les enfants les plus en difficultés prennent la parole, participent pleinement et parviennent même parfois mieux que leurs camarades à atteindre les objectifs d'écoute (séance 1).

La seconde séance (mener une enquête) a obtenu le plus vif succès auprès des classes interrogées. En ef-

fet, les élèves ont pu faire entrer leur monde à l'école. Ils ont fouillé autour d'eux, dans des livres et même à la télévision pour trouver des mots semblant venir d'autres langues. Les parents ont été de véritables partenaires de la recherche faite par leurs enfants. Les emprunts à l'anglais ont été le plus souvent cités, ce qui a paru normal (ces élèves apprennent l'anglais dans la classe, et pensent que l'anglais est la langue la plus prêteuse). Dans une ville cosmopolite, il a été facile de rapporter des emprunts très variés: *salamek*, *magnum* (publicité + série TV), *fêta* (publicité), *bamboula*, *pitchounet*, *OK*, *tchao*, *football*. Ces

ग्यारह बजे वहां पहुंचा था और पौने तीन बजे अवकाश पा यह
सन्देश लाया हूं कि कमला अपनी मां माया के साथ आयेगी
उसकी मां तो रजनी भार्गी के घर पर थी। उसके भाई बिहारी-
HINDI

ਉਲੂ ਵਲ ਵੇਖਿਆ ਈ ਨਾ ਜਾਏ। ਉਸ ਨਾਲ ਅੱਖਾ ਈ ਨਾ ਮਿਲਾਈਆਂ ਜਾਣ।
ਪਿਛੋ-ਤਾਨ ਤੁਰਦੇ ਤੁਰਦੇ ਸੀੜੀਆਂ ਤੋਂ ਬਾਗਜ਼ ਚੁੱਕੇ ਜਾਣ...। ਜੇ ਉਲੂ ਉੱਡ
ਕੇ ਖਾਏਗਾ ਵੀ ਜਾਂ ਚੰਦੀਆਂ ਵੱਢੇਗਾ ਤਾਂ ਵੀ ਮੂੰਹ ਤਾਂ ਬਚ ਈ ਜਾਏਗਾ। ਲੱਕ
GURMURKI

આંધીયુગમાં આપણા વિવેચનનું લક્ષ્ય પાછળથી કાવ્ય પરથી
ਅਸੀਨੇ કਵਿ તરફ ગਯੇਲੁੰ ਛਾਗੇ - ਆਸ਼ ਕਰੀਨੇ ਉਮਾਸ਼ੰਕਰਮਾਂ। ਕਵਿਨੀ
ਸਾਖਨਾ, ਕਵਿਨੀ ਸ਼ਕਾ, ਕਵਿਨੀ ਸਰੰਨੰਘਾਪਾਰ - ਆ ਅਖਾ ਵਿਸ਼ੈ
GUJARATI

বদলে বইলো এই ঘড়ি। একটু অছুত ঘড়ি। এই ঘড়িটাই শব্দ করে
তাল দিতো গানের সঙ্গে-সঙ্গে। একটা যন্ত্র ঘুরিয়ে দিলে প্রত্যেকটি
টিকটিক আওয়াজ রীতিমতো জোরে তবলার বোনের মতো টকটক
BENGALI

ସେତେବେଳେ କଣ ଲେଖୁଥାନ୍ତି କିମ୍ବା ଧ୍ୟାନମରୁ ଥାନ୍ତି ।
ଅନେକ ସୂଚନା ମିଳୁଛି ଯେ, ଯେବେ କୌଣସି ଉଚ୍ଚ ମହଲରୁ
ତାଙ୍କୁ ଯିବାପାଇଁ ଡାକରା ଆସେ, ସେ ବଡ଼ ଅସ୍ପୃହ ବୋଧ
ORIYA

சுதந்திர புருஷர்களாய் இந்த மண்ணில் வாழ்ந்த முன்னோர்
களின் நினைவு தோன்றி அவர்களைப்போல் நாமும் சுதந்திரப்
பிரஜைகளாய் வாழ வேண்டும் என்ற தீர்மானம் நமக்கு
TAMIL

Testo in alcune lingue dell'India

mots parlent aussi de la culture locale. Dans d'autres cas, ce sont les marques qui ont eu le dessus (*Mac Donald* ou *Playstation* par exemple) et les mots venus de la publicité. Au travers de l'enquête, les classes ont découvert des langues qu'ils ne connaissaient pas ou qu'ils n'auraient pas songé à mettre en relation avec le français. Généralement, l'activité a été accompagnée de la confection de grands panneaux affichés dans la classe. Belle récolte! D'autant plus qu'en fin de séance, les élèves savaient orthographier le nom de toutes les langues... Cette séance est considérée par les enseignants comme la plus "fructueuse".

Dans le palmarès des séances vient en seconde position la séance sur la chanson de Henri Dès (écouter une chanson et produire un texte), facile, amusante et qui donne envie de chanter. Les élèves ont spontanément beaucoup utilisé le dictionnaire étymolo-

gique dans cette séance (il a souvent fallu s'en procurer!). Ils ont réinvesti les mots de leur recherche, selon des critères de goût ou de préférences pour certains mots ou pour certaines origines. Ils ont ensuite mémorisé la chanson (demande unanime). Après la phase de création des strophes (souvent par groupes), les élèves ont généralement demandé à chanter aussi leurs productions. Le temps imparti a souvent été largement dépassé par l'enthousiasme des élèves. C'est dans cette séance de créativité que reviennent le plus des termes comme "plaisir", "motivation", "enthousiasme".

La séance la plus difficile pour les plus jeunes (8-9 ans) fut la dernière séance sur les domaines privilégiés par certaines langues prêteuses. A noter qu'en France, les emprunts sont au programme des deux dernières années de français (9-11 ans). Seules les classes qui avaient réussi un lien avec le vécu des élèves dans un do-

maine précis (sortie de voile pour le vocabulaire maritime, semaine du goût pour la cuisine) ont vu se tisser facilement le réseau de sens. Pour les autres, soit les élèves cherchaient l'origine des mots et négligeaient le sens, soit ils s'intéressaient au sens et ne voulaient plus chercher l'origine des mots. Une enseignante signale que cette activité serait, pour elle, plus pertinente en lien avec le latin (enseignement secondaire en France). Dans la recherche sur les origines, une enseignante s'est plainte de ne pas trouver la même origine pour un même mot dans plusieurs dictionnaires différents. Ici, il serait utile de rebondir en faisant formuler des hypothèses sur le voyage qu'ont effectué ces mots (voyage géographique ou historique) et d'accepter que tout ne soit pas sûr! Il reste des zones d'ombre, des choses qu'on ne maîtrise pas dans le savoir. Se questionner, accepter de ne pas tout connaître est aussi important que d'accumuler des connaissances.

Le polyglotte de la classe de Monique Allegro

*Un iceberg, mot qui nous vient du norvégien,
Un iceberg, il y a un gros pépin.
C'est l'alpaga, mot qui nous vient du Quechua,**
C'est l'alpaga, qui me protège du froid.*

*Un baobab, mot qui nous vient d'Afrique,
Un baobab, qui me laisse baba.
Je joue au poker, mot qui nous vient d'Angleterre,
Je joue au poker, et me voilà par terre.*

*Sans un radis, mot qui vient d'Italie,
Sans un radis, je mange des spaghettis.
C'est le bandit, mot qui vient d'Italie,
C'est le bandit qui a pris nos rubis.*

*Moi, j'ai un pagne, mot qui vient d'Espagne,
Moi, j'ai un pagne, que je porte en cognac.
J'aime le couscous, mot qui vient d'Arabie,
J'aime le couscous, c'est mon repas favori.*

** alpaga (mammifère et étoffe): dérivé du quechua: *páco*, "roux", qui est la couleur de la laine de l'animal, par l'espagnol *alpaca*; XVIII^e siècle (Dictionnaire des mots d'origine étrangère, 1998)

Prolongements proposés par le support

Les concepteurs du support didactique ont mis en relation les emprunts avec le support sur "*l'Europanto*" (cf. Matthey, ici-même). Ils ont également envisagé un travail sur la planisphère (que les élèves ont du mal à maîtriser en géographie). Ils ont proposé un travail interdisciplinaire sur les migrations (origine historique et situation géographique). Une autre possibilité de prolongement consiste en un travail de vocabulaire sur la dérivation à partir de mots d'origine étrangère, comme par exemple "casa" qui donne "casanier". Un extrait du roman de Pierre Aoreanu "*L'amiral des mots*" (Editions Alternatives, 1996) a été envisagé comme prolongement littéraire. Le "*Dictionnaire des mots d'origine étrangère*", d'Henriette et Gérard Walter (Larousse, 1998) a été recommandé à tous. Il

constitue une mine de renseignements passionnants.

Mais qu'ont fait les classes en réalité? Ont-elles suivi les propositions?

La plupart des classes interrogées ont fabriqué un lexique avec les mots trouvés.

“Et si nous expliquions les emprunts en français?” s’est demandé l’une d’elles. L’idée est de mieux maîtriser le sens des mots. Par équipe de deux, ils ont alors inventé la “définition/traduction” des mots. Et voilà le résultat avec une classe de plus jeunes (7-9 ans):

kiosque: magazinette
anorak: protège-froid ou garde-chaud
ravioli: petit coussin à la tomate
sandwich: entre deux tranches
pin's: accroche pull
chewing-gum: mâche-bonbon
but: marquépoint
kinder: chocolat surprise
nutella: choco tartine
short: court l'été
week-end: samedi, dimanche au soleil

(Patricia Roma, CP-CE1 - Ecole St Joseph, Fougerolles, Franche-Comté)

Une classe est partie découvrir le Canada à partir de la géographie, d’un peu d’histoire, dans un album de “*Fripouner*”. Et d’un petit guide du parler québécois. On y retrouve des mots déjà traduits, comme *chewing-gum*: pâte à mâcher, ou *pin's*: épinglette.

La même classe a eu l’idée de faire venir un grand-père et de lui demander de chanter une vieille chanson en patois franc-comtois “*Le père avait un champ de pois*” dont le refrain est formé de syllabes sans suite. Cette chanson est devenue la langue de la classe, face aux langues officiellement enseignées.

En histoire, les classes ont surtout travaillé sur les grandes découvertes des XV^e et XVI^e siècles, avec d’une part un aperçu de l’implantation des langues espagnoles et portugaises en Amérique Centrale et du Sud, et de la langue française en Amérique du Nord d’autre part. Cela a permis de mieux comprendre les raisons des emprunts et la manière dont les mots voyagent. Certaines classes ont saisi l’occasion de la dernière séance pour étudier les Vikings et les croisades. En géographie, elles ont situé les migrations sur la planisphère.

Les enseignantes ont encouragé les élèves à noter leurs trouvailles dans le “Journal de l’élève”. D’eux-mêmes ils avaient tendance à ne pas prendre assez en compte ce qu’ils ont construit, à ne pas valoriser leurs productions autant que les savoirs scolaires.

Les découvertes des élèves

Dans ce support, les élèves ont découvert que le français emprunte à de très nombreuses langues dont les élèves n’ont pas toujours l’idée qu’elles peuvent exister. Ils ont découvert des langues de transit dont le rôle explique par l’histoire des migrations, des conquêtes, des grands voyages de découverte et même des outils des hommes. Un emprunt c’est d’abord oral, avant de passer dans le dictionnaire. Les élèves ont pris conscience du côté fonctionnel des langues: lorsqu’une langue n’a pas de mot pour désigner un objet ou une activité par exemple, elle emprunte le mot qui arrive avec l’objet ou l’activité (C’est le cas du *kiwi* polynésien).

Depuis le siècle dernier, le français emprunte surtout à l’anglais, et ce dans des domaines de prédilection comme la publicité (*airbag, pins, clip...*) ou le sport (*football, rugby, surf, tennis...*). Mais c’est l’italien qui fut la langue la plus prêteuse jusqu’au 19^e siècle. L’arabe figure en bonne position dans le palmarès des

langues d’emprunt. Quant au français, c’est une langue qui offre ses services aux autres langues, puisque plus de 3000 mots français ont passé la Manche par exemple. Les élèves ont constaté que toutes les langues peuvent être prêteuses et que ce sont les hommes qui véhiculent la langue, qui la font voyager dans le temps et au travers de lieux divers.

L’un des élèves interrogé sur le support a constaté: “C’est grâce aux emprunts qu’une langue est belle et vivante, c’est parce qu’elle s’est enrichie de toutes les autres.”

Le support “*Nous parlons tous étranger*” a bien plu aux élèves des différentes classes que nous avons sollicitées. Il a amené les enfants à faire des recherches personnelles, à utiliser des outils (dictionnaire, atlas, encyclopédies...) et ce avec plaisir. Ils ont également fait œuvre créatrice. L’approche transdisciplinaire de la langue de l’école a trouvé ainsi un relief nouveau.

Note

* Nous remercions les enseignants dont les noms suivent, et leurs classes, pour leurs apports.

- Florence Perruca, CM1- St Thomas de Villeneuve, Hyères (Provence-Côte d’azur);
- Martine Kervran et une enseignante de CM1 à Bourges (Centre France);
- Patricia Roma, CP-CE1 (hors cadre Evlang) St Joseph, Fougerolles (Franche-Comté);
- Monique Allegro, CM1- St Michel Chave, Marseille (Provence);
- Hélène Icard, CM1-La Viste, Marseille (Provence);
- Martine Faqç, pour les enseignantes d’Evreux III (Eure);
- Agnès Laurent, CE2- Glisolles (Eure);
- Sophie Lacroute-Cazenave, CM1- Ecole S. et G. Rochereuil, Evreux (Eure).

Dominique Macaire

Université René Descartes Paris V, laboratoire de Sociolinguistique

Dominique Macaire
Paris / Marseille

“Il faut rendre à César ce qui est à César!”

Une école primaire en quête de mots venus d'ailleurs.

Das Projekt der “Endoume-Schule” versucht, der Forschung nach dem Ursprung der Wörter einen didaktischen Sinn zu geben. Dabei werden die Nachforschungen im Alltag und im Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler verankert, sodass reelle Bedürfnisse entstehen können. Die Entdeckung der Herkunft der Wörter vermittelt sprachlichen Reichtum und damit eine Antwort auf die übliche Schülerfrage: “Wozu sollen wir das tun?”

Dans la classe en décloisonnement (deux classes réunies pour une activité en projet), cinquante enfants entre 8 et 11 ans (les trois dernières années du primaire) s'activent, armés de feutres, de dictionnaires et de grandes feuilles de papier. En groupes interclasses, ils ont pour objectif de collectionner le maximum de mots d'une origine qu'ils ont choisie. Deux enseignantes passent dans les groupes et aident à la recherche. Comment en sont-ils arrivés là?

Partir d'un contexte porteur

Tout a commencé un jour, lorsque leur enseignante leur a lu un passage de ‘l'Amiral des mots’ de Pierre Aoreanu (Alternatives, 1996). Ils ont été fascinés par la page sur laquelle des signets de couleurs différentes marquaient les mots d'origine étrangère. Leur premier étonnement a été de constater que les mots ne venaient pas de l'anglais, car pour eux, qui dit langue étrangère dit forcément uniquement anglais! Et non, les mots venaient du japonais, du persan, de l'hébreu, du malgache ou encore de l'arabe. Il y avait même des langues dont ils n'avaient pas entendu parler comme les langues amérindiennes, l'hindi ou le polynésien. A Endoume, village de pêcheurs de Marseille, on ne voit pas beaucoup d'étrangers, même si dans le reste de la ville, grand port méditerranéen et ville d'accueil, on en parle beaucoup. Alors, d'un seul coup, l'école (avec ce roman) et l'expérience de la ville multiculturelle se sont trouvés unis et tout a pris sens. Il est vrai que l'enseignante des plus

jeunes avait déjà aussi préparé le terrain. Les enfants avaient fait une sortie pour apprendre les rudiments de la navigation à voile (car il ne faut pas croire qu'en bord de mer tout le monde sache nager et faire du bateau...) et lors d'une activité de vocabulaire sur le langage des marins, ils avaient constaté que bien des mots venaient de l'anglais et déjà des Vikings.

Faire confiance aux élèves et créer des besoins

Les enfants ont senti le besoin d'aller plus loin que ces deux expériences. C'est eux qui ont demandé à faire la recherche sur les mots venus d'ailleurs. “Et si on rendait à César ce qui est à César?” demande Frank. Tous rient. Ils ont lu ensemble “Asterix” récemment et appris que nombre de mots de la bande dessinée étaient issus du latin comme *album* ou *maximum*, que le français est riche de son histoire, mais maintenant c'est un voyage dans les langues et les cultures qui s'annonce. Alors s'engage la négociation. Oui ou non? Finalement, ils décident de s'y mettre, mais avec d'autres élèves d'une autre classe. Palmyre, l'enseignante des grands (double classe de CM1 et CM2, 9-11 ans) s'est donc retrouvée avec Elisabeth (celle des classes des deux autres niveaux du cycle III, 8-10 ans) pour inventer la suite.

Partir du connu, de l'expérience des élèves, se centrer sur eux

Dans un premier temps, l'enseignante propose une mise en situation. Les



Geroglifici egizi

élèves essaient de trouver des mots qu'ils utilisent et dont ils connaissent l'origine. Par exemple ils citent *tee-shirt* (anglais) ou *bled* (arabe), *paquet* (néerlandais) ou encore *képi* (allemand). Les deux enseignantes les orientent alors sur le vocabulaire de la publicité. Quels mots y trouve-t-on que l'on utilise dans le langage courant? Sont proposés des mots comme *pin's*, *airbag*, *clip*. Les élèves constatent que ces emprunts sont faits à l'anglais. Ils citent des expressions dans cette langue (souvent des mots du quotidien, des fêtes, des formules de politesse, des paroles de comptines) car ils apprennent l'anglais depuis la maternelle dans l'école. Ils s'enrichissent mutuellement.

Proposer une situation de recherche

“*Nous ne savons pas tous ce que veulent dire ces mots*” constatent les enfants. Il y a là une situation problème. On décide de s'entraider. Chaque groupe prend un dictionnaire et cherche l'origine et le sens des mots. En feuilletant le dictionnaire, les élèves sont rendus attentifs à l'origine des mots et trouvent de nombreux mots d'autres origines. On leur propose de classer ces mots. “*Comment allons-nous faire?*”

Les élèves décident de classer les mots dans un tableau par origine. A signaler, pas un seul enfant d'origine étrangère dans la classe. Par groupes de 3 ou 4 (des deux classes mélangées), ils choisissent une origine, cherchent les mots puis écrivent leurs définitions. Ils produisent des affiches sur les langues suivantes: mots venus de l'allemand, de l'espagnol, de l'italien, de l'arabe, du japonais, du chinois, du portugais, du bulgare, du provençal, du hongrois. Ces recherches ont permis de faire prendre conscience aux élèves que quand nous pensons ne parler que le français, nous parlons avec des mots issus de l'arabe, l'italien, le chinois etc. “*C'est grâce à cela qu'une langue est riche, qu'elle est belle et vivante.*” dit Floric. “*Oui, parce qu'elle s'est enrichie de toutes les autres*” répond Claire.

Structurer et donner du sens aux apprentissages

Nous avons comparé la liste des langues retenues avec celle de “l'Amiral des mots”, explique l'enseignante. Je voulais faire le lien. Les élèves avaient aussi besoin d'un repère. Ils sont eux-mêmes étonnés de la richesse des langues prêteuses trouvées.

A ce stade du travail, les élèves se sont posé la question: *Mais à quoi ça sert tout cela?* “*Qu'est ce qu'on va faire de tous ces mots trouvés?*” “*Et si on fabriquait des jeux pour les plus pe-*

tits?” “*Et pour nous aussi?*”. “*Des jeux, oui, mais pour quoi faire?*”, encore la question du sens à l'œuvre dans le groupe des 50 enfants... Ils réfléchissent, un silence et la discussion repart. “*Pour apprendre en jouant, en s'amusant!*” “*Pour montrer aux autres ce qu'on a trouvé.*”

Prolonger l'intérêt

Les élèves listent leurs jeux préférés qui peuvent être imités avec les mots venus d'ailleurs. Ils réfléchissent aussi par rapport au niveau des plus jeunes (lecteurs et non lecteurs, par rapport aux âges concernés, à la taille des cartes, etc.). Finalement, ils retiennent plusieurs jeux et vont les fabriquer par la suite: le jeu des 7 familles, le jeu des dominos, le jeu de mistigri, le jeu de l'intrus, le jeu du top chrono (jeu de vitesse), le memory des langues et le jeu des phrases.

Ils vont dans les séances suivantes fabriquer les jeux en groupes, écrire la règle du jeu et expérimenter leur production.

Dans la classe, l'enthousiasme est au maximum. La récréation devrait avoir eu lieu depuis longtemps. Personne ne s'ennuie. Depuis, les jeux ont été fabriqués, mis à disposition dans la salle d'activités pour les élèves restant à la cantine. Les parents apportent des jeux de leurs voyages. Un projet Socrates européen autour du Jeu entre plusieurs pays (les villes jumelles de Marseille, comme Gdansk ou Barcelone) est en projet, avec une rencontre à Marseille en l'an 2000 pour vivre tous les jeux.

Dominique Macaire

ICFP de Marseille et Université René Descartes Paris V.

Avec la complicité de **Palmyre** et d'**Elisabeth**, Ecole Primaire d'Endoume, Marseille.

Jean-François de Pietro
Neuchâtel

Devenir chercheur pour apprendre... ou *Le voyage des mots*

Dieser kurze Beitrag zeichnet den Austausch nach, der zwischen einer Genfer Primarschulklasse und dem Autor des Artikels über „Wörter auf Reisen“ mittels E-Mail stattgefunden hat. Dieses von der Lehrerin initiierte Projekt hatte das Ziel, bei den Lernenden den Forschergeist zu wecken und dadurch die Fähigkeit zu entwickeln, andere Lernformen anzuwenden. Wie diese Erfahrung zeigt, entstehen bei einem solchen Ansatz interessante Veränderungen des Lernprozesses und wir sollten es als Lehrkräfte, ForscherInnen und LinguistInnen nicht verpassen, uns damit auseinanderzusetzen.

Développer chez les élèves un autre rapport au langage

Comme le montrent les différents exemples d'activités présentés dans ce numéro, il est important dans la perspective d'une mise en oeuvre d'activités d'éveil aux langues à l'école que des objectifs spécifiques et concrets (donc «contrôlables») soient définis pour les différentes activités proposées aux élèves. Toutefois, au-delà des activités particulières, et des objectifs qui y correspondent, il s'agit également, selon nous, de contribuer à la construction par les élèves d'une *culture langagière* plus globale, plus large et plus ouverte. Actuellement, en effet, les connaissances que les gens possèdent à propos des langues, largement influencées par leur parcours scolaire, nous paraissent à la fois limitées — car trop souvent restreintes à des considérations orthographiques et grammaticales — et, bien souvent, erronées (confusion entre oral et écrit, hypertrophie normative, etc.).

Parmi ces objectifs globaux, ou plutôt ces finalités (Candelier, ici-même) des démarches d'éveil aux langues, il s'agit d'être attentifs à la fois aux attitudes et représentations des élèves, aux savoir-faire dits transversaux qui leur seront utiles pour d'autres apprentissages (capacités d'écoute et de discrimination, raisonnements analogiques, etc.) et aux savoirs relatifs au langage et aux langues (histoire des langues, fonctions de la communication, etc.). Pour ainsi dire toutes les activités d'éveil aux langues peuvent, si elles sont bien conçues, contribuer à développer ces éléments. Mais il est fondamental pour cela que les élèves *comprennent* ce qu'ils sont en train de faire, qu'ils développent

globalement un autre rapport au langage, fait d'interrogation, de curiosité, et soutenu par des savoir-faire qui leur permettent de satisfaire leurs attentes.

Autrement dit, ne s'agit-il pas, en quelque sorte, de placer les élèves dans la situation d'un chercheur, d'un «linguiste en herbe»? Les caractéristiques que nous venons d'énumérer ne correspondent-elles pas justement à quelques-uns des traits qui définissent (ou devraient définir) le chercheur?...

Un projet d'école: mettre les élèves en posture de chercheur

Stimuler la curiosité des élèves, les amener à collaborer, leur apprendre à formuler de "bonnes" questions, de "bonnes" hypothèses, à chercher des informations (quand, comment, où), à mobiliser leurs connaissances et les ressources, matérielles et humaines, auxquelles ils ont accès: ce sont là quelques-uns des objectifs poursuivis, dans quelques classes primaires d'un établissement genevois, dans le cadre de modules pédagogiques intitulés «Être un chercheur». Pour ce faire, les enseignants ont invité leurs élèves à découvrir concrètement ce métier, en instaurant un dialogue avec des chercheurs. Par exemple, une classe est ainsi entrée en contact avec le directeur de l'IRDP, J. Weiss, afin de l'interroger à propos de son métier¹.

Travaillant justement sur «l'origine des mots du français», une autre classe s'est mise en contact avec moi, d'une part afin que je réponde, par courrier électronique, à des questions d'élèves, d'autre part pour que je vienne



Iscrizione pechinese su pietra

parler de mon métier et de mon travail devant la classe. Comme on peut l'imaginer, une telle initiative n'est pas sans difficultés. Ainsi, pour des raisons purement pratiques, d'organisation, la visite que nous avions prévue n'a pas (encore...) pu avoir lieu. Mais l'idée d'un tel dialogue nous paraît très intéressante et les premiers échanges que nous avons eus, par courrier électronique, donnent assurément envie d'aller plus loin... Comme ces premiers échanges montrent une autre manière possible d'aborder la question des emprunts linguistiques avec des élèves, nous les reproduisons ci-après, avec quelques réductions.

Une demande initiale...

Monsieur,
Je vous écris en tant qu'enseignante dans une école primaire du canton de Genève.
Depuis quelque temps, nous menons, à l'école de St.-Jean, des activités (modules de trois semaines à raison de deux périodes par jour, concernant trois classes) qui visent l'objectif général de mettre les élèves en pos-

ture de chercheur.

A ce propos, j'aimerais vous demander :

- si vous êtes d'accord d'échanger quelques e-mails avec les élèves de mon groupe autour du thème "l'origine des mots du français".
- si vous avez l'opportunité (le temps et l'envie) de vous déplacer à Genève et de venir discuter avec les élèves des différents groupes autour de la notion "d'être un chercheur", de ce que cela implique pour vous, des qualités requises, des méthodes de travail, des travers à éviter,...

(...)

Avec mes meilleures salutations

Béatrice Brauchli

... attisant ma curiosité

Chère Madame,
Le défi est assurément tentant, mais difficile car je crains un peu que notre métier apparaisse à vos élèves comme très abstrait...

Je pourrais donc relever ce défi MAIS: (1) il me faudrait quelques précisions supplémentaires (y aura-t-il d'autres intervenants? comment les élèves se

seront-ils préparés?...), et (2) les seules dates qui me paraissent envisageables sont (...)

J'attends donc de vos nouvelles.

Pour ce qui est d'échanger des courriers électroniques avec vos élèves, il n'y a évidemment pas de problème, sauf mes éventuelles absences qui retarderont parfois un peu les réponses.

Meilleurs messages

Jean-François de Pietro

Et le dialogue s'instaure

Cher Monsieur,

Je tenais tout d'abord à vous remercier de m'avoir répondu si rapidement. Vous trouverez, ci-dessous, les questions que quelques élèves souhaiteraient vous poser.

En ce qui concerne votre intervention éventuelle à l'école de St.-Jean, je vous donnerai davantage de précisions dès que possible. Je sais que l'un de mes collègues a pris contact avec M. Jacques Weiss, et qu'il attend une réponse.

Avec mes meilleures salutations

Béatrice Brauchli

Bonjour M. De Pietro,

Nous faisons une recherche sur les mots d'une autre langue que nous utilisons en français. On voudrait vous poser quelques questions à ce sujet.

- 1. Comment les mots d'une autre langue sont-ils venus en Suisse?**
- 2. Y a-t-il dans d'autres langues des mots en français?**

Merci d'avance

Maeva, Katia, Gaëlle et Arlinda

Chères Maeva, Katia, Gaëlle et Arlinda,

Je vous remercie pour les questions que vous m'avez adressées. Ce sont de très bonnes questions car il est important de voir que beaucoup de mots circulent entre les langues: c'est

ainsi que les langues vivent, s'enrichissent, se rapprochent les unes des autres.

En plus ces questions tombent bien car, en tant que chercheur, je travaille justement sur la diversité des langues, les échanges et les mélanges entre langues, etc.

Voici quelques éléments pour répondre à vos questions:

1. Comment les mots d'une autre langue sont-ils venus en Suisse?

Il y a plusieurs façons pour un mot d'entrer dans une langue. En général, le mot en question est d'abord utilisé par une personne, puis par une autre qui reprend le mot, puis une autre, puis une autre, et ainsi de suite. Ce qui est marrant, c'est que, lorsque la première personne utilise le mot, les autres trouvent souvent qu'elle parle mal ou qu'elle devrait dire autrement et ne pas utiliser un mot qui n'est pas "français". Et pourtant, à la fin, le mot entre vraiment dans la langue (par exemple, ananas, week end, etc.)! La question est surtout de savoir POURQUOI un mot est emprunté à une autre langue. Là encore, il y a plusieurs raisons possibles:

- parce que le mot manque en français pour dire quelque chose, par exemple airbag (< anglais), clip (< anglais), karaté (< japonais), etc. Au moyen-âge on a emprunté à l'arabe des termes scientifiques qui n'existaient pas en français: chiffre, zéro, algèbre, etc. Cela arrive aussi lorsqu'on apporte un objet ou un aliment nouveau: le kimono japonais, l'avocat, la cacahuète et le cacao (qui viennent du nahuatl, langue aztèque, en passant par l'espagnol), l'igloo et l'anorak (inuit), etc.,
- parce que c'est une mode, "ça fait bien": aujourd'hui le français emprunte beaucoup à l'anglais (walkman, rap, mail, etc.); autrefois on empruntait aussi à l'italien (soldat, sonate, banquet, chou-fleur, radis, biscotte, saucisson, banque,

masque, etc.,

- parce que les gens vont beaucoup dans des pays où on parle cette langue, par exemple l'anglais, ou parce qu'ils travaillent dans cette langue.
- etc.

2. Y a-t-il dans d'autres langues des mots en français?

Oui, beaucoup. Le français était une langue très à la mode dans de nombreux pays et il y a beaucoup de mots empruntés pour la nourriture, l'habillement, etc.

En anglais, par exemple, il y a plus de 3000 mots empruntés au français! Il y en a aussi en suisse allemand par exemple: à Soleure, une montre se dit a kellereti, à Bâle un parapluie se dit paraplü...

Je vais envoyer à votre maîtresse des documents qui vous donneront encore d'autres informations, au cas où vous aimeriez en savoir plus (il y aura par exemple des textes, en albanais, en italien, en portugais, avec des mots empruntés au français: vous pourrez essayer de les reconnaître!). Mais vous pouvez déjà regarder le livre «L'amiral des mots». Vous verrez, il est très bien. Vous pouvez aussi écouter la chanson d'Henri Dès: Le polyglotte. Salutations à toute la classe et bonne lecture!

Jean-François de Pietro

En guise de conclusion (provisoire): pour un questionnement réciproque

De tels échanges constituent un moyen intéressant, pour les élèves, d'obtenir des informations. Mais cela ne représente qu'un aspect de la démarche: à travers elle, en effet, ils ont également l'opportunité de communiquer avec différents interlocuteurs extérieurs à la classe; leur curiosité va pouvoir s'exercer à propos des emprunts, certes, mais aussi à propos des personnes qui s'occupent de ces choses bizarres;

à travers elle ils doivent apprendre à formuler clairement, explicitement, des questions pertinentes — ce qui, souvent, est aussi important et difficile que de trouver les réponses: «Être chercheur c'est se poser des questions pour lesquelles on n'a pas encore de réponse»... Dans les réponses qu'il apportait aux élèves qui l'avaient contacté, J. Weiss mentionnait justement quelques-uns des éléments ci-dessus. Et il soulignait en particulier le caractère collectif de toute recherche, qui se construit avec d'autres, en allant voir ce que d'autres ont déjà fait, en rencontrant d'autres «chercheurs qui dans le monde se posent les mêmes questions (...), des enseignants, des élèves».

Ainsi, de tels échanges interpellent également les chercheurs! Ils leur font mieux percevoir les questions que les élèves se posent, les obligent à de sérieux efforts de formulation s'ils veulent être compris... Ils NOUS invitent, finalement, à nous interroger de manière salutaire sur le sens du travail que nous effectuons, sur ce que nous pouvons apporter aux autres, que ceux-ci soient des adultes ou des enfants.

Note

¹ Voici quelques exemples de questions intéressantes — voire dérangeantes — posées par des élèves de cette classe: «Comment vous commencez à chercher au début d'une recherche?», «Qu'est-ce que vous faites quand vous avez une piste de recherche? [Et] si la piste est mauvaise, que faites-vous?», «Comment faites-vous quand vous êtes bloqué sur une piste?», «Est-ce que c'est dur d'être un chercheur?», «Est-ce que c'est bien d'être un chercheur?»...

Jean-François de Pietro (IRDP)

avec la collaboration de Mme B. Brauchli, de MM. G. Pasquier et J. Weiss, de Maeva, Katia, Gaëlle, Arlinda, Samia, Katy, Dany, Julien, Nicolas, Bruno et de nombreux autres élèves.

Marinette Matthey
Neuchâtel

Emprunts et code rigolo: causions europanto!

Questo articolo presenta un insieme di attività didattiche sulle sovrapposizioni e sui “prestiti” linguistici. In particolare si tratta di attività legate al cosiddetto “europanto”, una sorta di patchwork linguistico stilizzato, composto con le principali lingue europee. L’obiettivo è di far scoprire agli allievi in modo volontariamente ludico alcuni meccanismi linguistici importanti e di operare nella prospettiva di un vero plurilinguismo individuale e sociale.

Connaissez-vous l’europanto? *Es diese strange minestrone de palabras, die keine lingua ist but just un mélange de deutsch, english, español, français, italiano, und auch flamand...* L’europanto est en effet une mixture des langues européennes majoritaires “inventée” par un traducteur de l’Union européenne, Diego Marani, qui dit avoir été inspiré par les mélanges de langues entendus sur différentes plages d’Europe¹... On peut lire les chroniques de Marani (Brikopolitik) dans le *Soir illustré* (Belgique) et dans le *Temps* (Suisse). Un livre est également paru aux éditions Mazarine (*Les aventures des inspecteur Cabillot*) et on trouve quelques chroniques sur le site internet:

www.student.info.ucl.ac.be:8080HomePages/husson/europanto.html

Ce bric-à-brac linguistique est avant tout un événement d’ordre médiatique (Il Corriere de la Serra, le Monde, le New York Times ont parlé de l’europanto), mais son succès n’en est pas moins révélateur des questions linguistiques qui accompagnent l’Europe naissante et que Marani résume ainsi: “L’Europe du futur doit apprendre le multilinguisme, et non une langue commune”.

Deux règles sont nécessaires pour se mettre à parler en europanto: mélangez toutes les langues de votre répertoire linguistique et... débrouillez-vous! Vous voulez déclarer votre flamme en europanto? Voici quelques exemples de réalisation possibles:

*Ich turbo toi
Ich amorante van de toi
Me palpito por toi
Je te liebe
Tu es le muchacho/la muchacha van mein Leben*

*Mein coro ist prisoner de you
Etc., etc.*

L’activité que nous présentons ici est pensée pour un public d’élèves de la fin du secondaire I. Elle est prévue pour deux périodes de 45 minutes (qui peuvent s’enchaîner ou non). Ses objectifs sont les suivants:

- Amener les élèves à s’interroger sur leurs stratégies de compréhension face à un code inconnu;
- Amener les élèves à produire un texte ludique, en mélangeant des langues;
- Amener les élèves à verbaliser et à discuter leurs représentations des phénomènes d’emprunt et des “mélanges” de langues en général;
- Construire un espace plurilingue au sein de la classe;
- Proposer aux élèves une vision plus scientifique et moins normative des phénomènes d’emprunt et de mélange linguistiques.

Cette activité propose une vision libérale du comportement verbal, qui met totalement entre parenthèse les contraintes induites par la norme linguistique, spécialement les normes monolingues. L’activité peut donc également servir à révéler la réalité de ces normes, à parler de ses rôles, positifs et négatifs, selon la sensibilité de l’enseignant et des élèves. Dans tous les cas, elle devrait permettre d’établir une distinction trop souvent négligée dans l’environnement scolaire: nous voulons parler de la distinction entre “langue” (comprise comme “faits de langues régulièrement constatés”) et “norme” (comprise comme “prescriptions linguistiques plus ou moins arbitraires”; à ce sujet cf. Rey (1972) et Berrendonner (1982)).

L'activité en un clin d'oeil

Phase	Titre	durée	Objectifs
I	Mise en situation: découvrons l'europanto	35'-45'	<ul style="list-style-type: none"> comprendre un texte en europanto, essayer d'identifier les langues utilisées, prendre conscience de ses stratégies de compréhension.
II	De l'europanto au "classopanto"	35'	<ul style="list-style-type: none"> écrire une blague ("witz") en classopanto, c'est-à-dire en mélangeant le vocabulaire, voire la syntaxe et la morphologie de l'ensemble des langues à disposition dans la classe.
III	Synthèse	10'	<ul style="list-style-type: none"> discuter du mélange des langues et des phénomènes d'emprunts pour aboutir à une vision plus scientifique de ces phénomènes.

I. Déroulement

Phase 1: Lecture d'un petit texte en europanto

Objectifs

- Arriver à comprendre le texte;
- Identifier les langues utilisées;
- Prendre conscience du fait qu'on peut mélanger les langues tout en conservant un accès au sens.

Matériel

- Le texte en europanto (cf. ci-dessous);
- Eventuellement dictionnaires bilingues.

Durée

- 45 minutes

Mode de travail

- *ad libitum* (groupe classe, petits groupes...)

Description

Première partie

On présente aux élèves le texte en europanto. Consigne: lire et essayer de comprendre... La première réaction sera certainement négative: "on comprend pas!". Il s'agira de dépasser cette première réaction... Pour ce faire, l'enseignant demandera de repérer des mots connus, aidera les élèves à reconnaître les langues, sollicitera les compétences linguistiques des

élèves bilingues et encouragera le recours aux dictionnaires bilingues.

N.B. Il est possible que certains élèves bilingues ne désirent pas se présenter comme tels. On fera preuve bien entendu d'un certain tact psychologique.

Au fur et à mesure que les enfants décodent le texte, l'enseignant l'écrit, par ex. au tableau noir.

Deuxième partie

Une fois le texte déchiffré, l'enseignant invite les élèves à répertorier toutes les langues utilisées et à voir lesquelles sont représentées dans la classe et, réciproquement, lesquelles sont présentes dans la classe mais ne sont pas utilisées dans le texte.

Le texte à déchiffrer:

Les peuples du mundo estudy toujours the lingua des plus strong und puissante nation : Heute it's America. So, in der future los Leute keine choice haben por se make understood: ellos doivent Englanto speakare.

Um Englanto te speakare tu must molto estudiare, beaucoup coca trinkare, vakancias in England gaspillare à ter platz de in eine sea-plage sunbronzare. Even mit diese grandes soucis, tu can never sagen more that : "What-is-this? This-is-a-dog" die est eine not mucho useful conversazie in de everytag life. Hier ist eine definitiva soluzio por eine efficace und pleasante communication

intra persons qui speak differentes languages. Vous are reading jetzt este soluzio: europanto ist the only lingua dass man speake can, ohne estudiarla ! Um Europanto zu speakare, tu basta mixare alles was tu know in extranges linguas.

What tu know nicht, keine worry, tu invente. What come out importe nicht und ist better that "What-is-this? This-is-a-dog".

D'accordo or nicht einverstanden with cete Lösung?

(Texte adapté d'une chronique de D. Marani, *De Europantica eloquentia*, cf. site WEB).

Phase 2: De l'europanto au "classopanto"!

Objectifs

- Produire un texte en appliquant la recette de l'europanto (mélange et emprunt généralisé);
- Recourir aux connaissances des bilingues;
- Visualiser le répertoire plurilingue de la classe.

Matériel

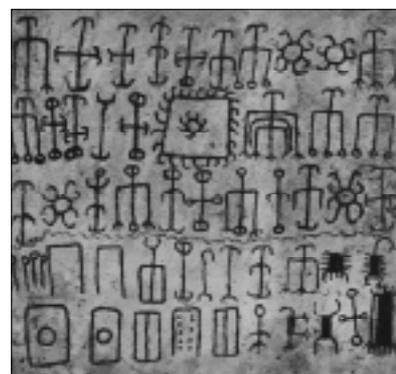
Stock de blagues ("witz"), au cas où l'imagination des élèves ferait défaut...

Durée

35 minutes

Mode de travail

5-6 groupes



Manoscritto magico malgascio

Description

On demande aux groupes d'élèves de traduire une blague qu'il connaissent, selon les principes de l'europano découvert dans le texte de la séance précédente (emprunts généralisés, mélanges...). Il s'agira cette fois non seulement d'avoir recours aux langues européennes majoritaires, mais d'utiliser aussi les connaissances linguistiques de tous les élèves. Après avoir écrit lisiblement leur blague, les groupes s'échangent les textes et s'efforcent de comprendre ceux rédigés par leur camarades. Le corpus de textes devrait ainsi matérialiser le répertoire linguistique de la classe et peut être affiché dans celle-ci.

Phase 3: Synthèse

Pour clore l'activité, une discussion sera lancée avec les questions suivantes:

- Est-ce que cela vous arrive d'utiliser des mots d'une autre langue?
- Est-ce que vous connaissez des gens qui passent d'une langue à l'autre quand ils parlent?
- Quand le font-ils? Avec qui?
- Que pensez-vous de ces "mélanges"?
- etc.

La synthèse devrait déboucher sur les points suivants:

1. Dans les situations de communication où la langue de base est première pour les uns et seconde pour les autres (situation "exolingue", cf. par exemple Alber & Py 1986), le fait de passer à une autre langue disponible dans le répertoire des interlocuteurs permet parfois de résoudre des problèmes de compréhension.

Voici un exemple de ce phénomène, tiré d'un échange réel entre deux lycéens, romand et alémanique, engagés dans la préparation d'un jeu de rôle:

(N: Romand, francophone natif, A: Alémanique, germanophone native)
(Les soulignements indiquent les

chevauchements de parole)

N [...] qui était là?

A oh seulement les deux pa eh: les deux paires de parents

N les deux pères pi les deux mères . le les [ty] mère

A paires

N les deux . tu dis ehm: comment on pourrait dire ça? . les . (bas) comment dire?

A die Paare . aso . paires

N ouais les deux paires . de parents

A de parents

N les deux paires de parents . ok

A paires de parents

(Corpus Bâle-Neuchâtel)

C'est le recours à l'allemand *Paare* qui permet de lever l'ambiguïté de la forme [pER], en bloquant l'interprétation *père* au profit du signe *paire*, qui répond à l'intention énonciative de la lycéenne germanophone (cf. la troisièmeline de l'exemple).

2. Toutes les langues empruntent des mots à d'autres langues; il y a donc un peu de mélange dans toutes les langues.

Il existe de nombreux dictionnaires recensant les mots "venus d'ailleurs" dans une langue particulière.

3. Lorsque des bilingues parlent entre eux, il arrive parfois qu'ils utilisent leurs deux langues en alternance, comme s'il ne s'agissait que d'une seule langue. C'est un phénomène normal, cela ne signifie pas qu'ils *confondent* les deux langues.

Ce phénomène est dénommé *code-switching* dans la littérature (cf. par exemple Lüdi & Py 1986) et il a été abondamment commenté et étudié (cf. Milroy & Muyskens [eds] 1995 pour un état (technique) de la question). Voici un exemple typique de code-switching:

Erano persino al porto *dans des containers* non so forse non li conoscono *mais i containers* ... voi sapete cosa sono? (Corpus Bâle-Neuchâtel)

La présence de deux langues dans les énoncés d'interlocuteurs bilingues constitue la trace de leur réper-

toire linguistique commun. Ce mode de production permet de remplir différentes fonctions linguistiques (comme par exemple la sélection de l'interlocuteur, l'indication d'un changement thématique ou encore le marquage du discours indirect...) et, comme tous les comportements linguistiques, il est lié à l'identité des interlocuteurs. Il est erroné de le considérer comme l'indice d'une mauvaise maîtrise des deux langues. Le code-switching apparaît en effet encore trop souvent comme un phénomène "pathologique", ou tout au moins répréhensible, aux yeux des communautés monolingues, alors qu'il fait partie, en fait, de la réalité linguistique quotidienne des communautés bilingues.

Bibliographie

- ALBER, J.-L. / Py, B. (1986): *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*, Etudes de linguistique appliquée, 61, p. 78-90.
- BERRENDONNER, A. (1982): *L'éternel Grammairien*, Berne, Lang.
- LÜDI, G. & Py, B. (1986): *Etre bilingue*, Berne, Lang.
- MATTHEY, M. (1999): *L'europano: à propos d'un soi-disant pidgin européen*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, p. 207-221.
- MILROY, L. / MUYSKENS, P. [eds] (1995): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- REY, A. (1972): *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, Langue française, 16, p. 4-28.

Notes

- ¹ Pour une présentation plus détaillée de l'europano, cf. Matthey 1999.
N.B. Cette activité est adaptée de celle qui figure dans le curriculum d'EVLANG (voir ce numéro).

Marinette Matthey

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Werner Nagel
Feldkirch

Die romanischen Sprachen über Latein miteinander vernetzen

The author presents an example for a new approach which tries to build bridges from Latin to Romance languages in secondary schools. With the help of learner-centred techniques like analysing and comparing a short dialogue in Latin and four Romance languages, the students develop an insight into the rules and patterns according to which the Romance languages have developed, and are thus given a structural basis for lifelong language learning.

1. Einführung und Unterrichtsverlauf

Das Näherücken der Staaten Europas und der Welt, die Globalisierung in wichtigen Bereichen wie Wirtschaft, Verkehr und Kultur machen es notwendig, nach Möglichkeiten zu suchen, wie in der Schule das gegenseitige Verstehen unter den Völkern trotz grosser sprachlicher und kultureller Verschiedenheiten gefördert werden kann.

Schon seit mehreren Jahren sind in Österreich Pädagogen und Sprachwissenschaftler im Zentrum für Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten in Graz damit beschäftigt, Richtlinien und Modelle für den Unterricht zu erarbeiten, in denen Schü-

lerInnen im Primar- und Sekundar-schulbereich sowie auf der Oberstufe der Höheren Schulen zu einer vertieften und erweiterten Sprach- und Kulturerziehung hingeführt werden. Mit der Arbeitsgruppe SKE (Sprach- und Kulturerziehung) schließt sich Österreich den Intentionen der Länder der EU an, die in gemeinsamen Projekten konkrete Modelle mit dieser Zielstellung entwerfen, erproben und evaluieren.

Das folgende Unterrichtsbeispiel, das sich in den obigen Kreis einordnet, greift die Herausforderung unserer Zeit auf, sich in möglichst vielen Sprachen zurechtzufinden. Es macht sich Synergien zu Nutze, die aus Basiskenntnissen der lateinischen Sprache resultieren. **Latein** ist das gemeinsa-

Unterrichtsvorhaben: Die romanischen Sprachen über Latein miteinander vernetzen

Fächer/ Sprachen	Latein, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Französisch
Autor	Werner Nagel. Adresse: Steinerfeldweg 3, A - 6800 Feldkirch
Benötigte Zeit	2 x 45 Minuten
Schulstufe	ab der 8. Schulstufe (14 Jahre)
Voraussetzungen	Vorteilhaft erweisen sich gewisse Grundkenntnisse in Latein (2. Lernjahr). Dieses Unterrichtsvorhaben ist bei etwas veränderter Handhabung des Arbeitsblattes auch bei Schülern ohne Lateinkenntnisse möglich
Allgemeine Lernziele	Sprachvergleich, Vorbereitung auf lebensbegleitendes Fremdsprachenlernen, prozessorientiertes Lernen
Lernziele im Detail	<ol style="list-style-type: none">1. Kennenlernen der romanischen Sprachen in ihrer Vernetzung mit Latein, ihrer Wurzel und ihrem gemeinsamen Stamm und auch miteinander2. Eigenständiges Entdecken einzelner aus dem Lateinischen stammender Wörter und Formen in den romanischen Sprachen3. Einblick in bestimmte Regeln der Sprachentwicklung4. Begegnung mit Alltagsgesprächen in Spanisch, Portugiesisch, Italienisch und Französisch und deren Aneignung5. Vermitteln einer positiven, angstfreien Einstellung gegenüber fremden Sprachen6. Erweiterung der Fähigkeit, mit den vorhandenen Sprachkenntnissen flexibel und effizient umzugehen7. Wecken der Fähigkeit, rasch von einer Fremdsprache in die andere zu wechseln

me Medium, aus dem sich die romanischen Sprachen aufbauen und durch das sie miteinander verbunden sind. Durch den gezielten Sprachvergleich von Latein mit romanischen Sprachen wird die **Vernetzung** im Bereich Vokabular, Formen und Grammatik sichtbar und durch die Begegnung mit bestimmten Regeln der Sprachentwicklung das Verstehen von Texten in mehreren romanischen Sprachen erleichtert. Selbstverständlich wird auf diesem Wege auch das Erlernen neuer Sprachen vereinfacht. Durch wiederholten Einsatz des Sprachvergleichs wird die Fähigkeit, mit fremden Sprachen flexibel umzugehen, gefördert, der Erwerb einer passiven Sprachkompetenz in mehreren Fremdsprachen beschleunigt. Weil die Beschäftigung mit den fremden Sprachen als etwas Interessantes und Lohnenswertes erfahren wird, verstärkt sich die Bereitschaft zu lebenslangem Fremdsprachenlernen.



Iniziale P di una bibbia del XII sec.

Unterrichtsverlauf

Teilziele	Unterrichtsverlauf	Sozialformen	Arbeitsmittel
Aufarbeiten bekannten bzw. Ergänzen unbekannt lateinischen Vokabulars	In Klassen mit gewissen Grundkenntnissen in Latein: Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit einer Liste von lateinischen Wörtern, zu denen in einer zweiten Spalte eine zweite Liste mit teils treffenden teils falschen Bedeutungen beigegeben ist. Die Schüler verbinden in Partnerarbeit die Wörter mit den entsprechenden deutschen Bedeutungen. Wörter, die noch nicht bekannt sind, werden vom Lehrer erklärt	Partnerarbeit	Arbeitsblatt
Entdeckendes Lernen: Suchen der neusprachlichen Wörter, in denen die vorgegebenen lat. Vokabeln möglicher Weise stecken	Arbeitsaufgabe: Die SchülerInnen werden in vier Gruppen geteilt und bearbeiten je einen Text in Spanisch, Portugiesisch, Italienisch bzw. Französisch. Sie schreiben mit Bleistift zu den aufgelisteten lateinischen Wörtern auf dem Arbeitsblatt die in den Kurztexten vorkommenden Entsprechungen in die jeweilige Spalte mit der romanischen Sprache	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt (wie oben)
Vorstellen, Sichern und Ergänzen der Ergebnisse	Im Plenum stellen die SchülerInnen ihre Ergebnisse vor. Die Lehrkraft korrigiert, falls nötig. Die Ergebnisse werden auf Overhead-Folie eingetragen. Nicht in allen Sprachen vorliegende Entsprechungen können, wenn sinnvoll, vom Lehrer/von der Lehrerin nachträglich ergänzt werden	Präsentation durch die SchülerInnen	Overhead-Folie (nach dem obigen Arbeitsblatt)
Herausarbeiten von Gesetzmäßigkeiten der Sprachentwicklung	Der Lehrer/die Lehrerin greift drei typische Fälle der Sprachentwicklung auf: • Konsonant: <i>cl > ll / ch / chi</i> • Vokal <i>e</i> : Diphthongierung <i>e > ie</i> , <i>e</i> vor <i>s</i> +Konsonant • Grammatik: <i>est (esse)</i> und <i>stat (stare)</i> als Hilfszeitwort	Lehrer-Schülergespräch	Tafelaufzeichnung
Erlernen eines kurzen Alltagsgesprächs in der Fremdsprache	Die SchülerInnen lernen unter Hilfestellung (Aussprache) durch den Lehrer den von ihnen bearbeiteten Text auswendig und spielen die Szene vor	Rollenspiel	Tafelaufzeichnung

2. Didaktische Aktivitäten

2.1. Partnerarbeit

Siehe Arbeitsblatt S. 50.

2.2. Gruppenarbeit

Arbeitsanweisung: Es bilden sich vier Gruppen.

Jede Gruppe wählt einen der folgen-

den Kurztexte und versucht zu entdecken, welche der im Arbeitsblatt genannten lateinischen Wörter im jeweiligen fremdsprachlichen Text vorkommen.

Tragen Sie bitte die Ergebnisse mit Bleistift im Arbeitsblatt unter der entsprechenden Sprache ein.

Ein Alltagsgespräch:

Spanisch	Portugiesisch	Italienisch	Französisch
Como	Como é que você	Lei come	Comment vous
se llama Ud.(=usted)?	se chama?	si chiama?	appelez-vous?
Me llamo	O meu nome é Roberto	Mi chiamo	Je ´appelle
Fernando Lopez.	Carlos.	Leonardo di Caprio.	Robert Denis.
Como está usted?	Como está?	Come sta?	Comment allez-vous?
Bien,	Bem,	Bene,	Bien,
gracias.	obrigado.	grazie.	merci.
Y Ud.?	E você?	E Lei?	Et vous?

Arbeitsblatt für Partnerarbeit

Arbeitsanweisung: Verbinden Sie im großen Kasten (links) die lateinischen Wörter mit den entsprechenden Bedeutungen im Deutschen (unbekannte Wörter erklärt der Lehrer/die Lehrerin im Anschluss)

Deutsch	Latein	Spanisch	Portugies.	Italienisch	Franz.
ihr Kommode	QUOMODO	.....	.....	.....	.....
verklammern	CLAMARE	.....	.....	.....	.....
nennen	VOS	.....	.....	.....	.....
mich wie	NOMEN	.....	.....	.....	.....
Lohn spazieren	SE	.....	.....	.....	.....
euch	APPELLARE	.....	.....	.....	.....
See steht	ME	.....	.....	.....	.....
berufen	OBIGARE	.....	.....	.....	.....
sich mir	GRATIA	.....	.....	.....	.....
rufen	BENE	.....	.....	.....	.....
vergessen	AMBULARE	.....	.....	.....	.....
gut umsonst	STAT	.....	.....	.....	.....
Dank	MERCES	.....	.....	.....	.....
Beine schreiben	EST	.....	.....	.....	.....
Vorzeichen					
verpflichten					
starrt					
Namen					
Wagen					
Ost					
ist					

2.3. Präsentation

Arbeitsauftrag: Stellen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum vor. Diese werden auf einer Overhead-Folie nach dem Muster des Arbeitsblattes eingetragen. Falls nötig, korrigieren Sie Ihr Arbeitsblatt.

2.4. Sprachentwicklung - 3 Grundregeln kennenlernen

Der Lehrer erarbeitet im Gespräch mit den SchülerInnen folgende typischen Erscheinungen in der Entwicklung vom Latein zu den romanischen Sprachen:

- a) Die lateinische Konsonantengruppe *cl* wird zu *ll* (Spanisch), *ch* (Portugiesisch), *chi* (Italienisch).
- b) *e-* wird bei Wörtern mit Anlaut *s-* + Konsonanten im Spanischen und Portugiesischen (auch im Französi-

schen) an den Wortbeginn gestellt *-e-* im Wortinneren wird *ie* (diphthongiert) im Spanischen und Französischen (auch im Italienischen)
 c) Das Hilfszeitwort *sein* wird auf zweierlei Art ausgedrückt: mit *est* und *stat* (Unterschiede in der Verwendung können angedeutet werden)

2.5. Rollenspiel

Arbeitsauftrag: Lernen Sie Ihren kurzen fremdsprachlichen Text auswendig und machen Sie mit einem Gruppenmitglied ein Rollenspiel. Hat jede Gruppe ihr Rollenspiel gemacht, kann auf eine andere Sprache gewechselt werden.

Literaturhinweise

McGURN, J.: *Comparing Languages. English and its European relatives*, Reihe.
 v. E. HAWKINS (Hrsg.) (1991): *Awareness of Language*, Cambridge.
 MOORWOOD, J. / WARMAN, M. (1990): *Our Greek and Latin Roots*, Cambridge.
 NAGEL, W. u.a. (1997): *Latein - Brücke zu den romanischen Sprachen. Entwicklungslinien - Sprachregeln, Texte - Übungen*, AUXILIA Bd.41, Bamberg.
 WANDRUSZKA, M. (1991): „*Wer fremde Sprachen nicht kennt... Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*“, München-Zürich. *Kinder entdecken Sprachen. Unterrichtshilfen für die Grundstufe II*. Projekt Sokrates/Lingua D, Nr. 42137-CP-1-97-1-FR-LINGUA-LD. Zentrum für Schulentwicklung des BMUK. Bereich III: Fremdsprachen, Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz. (Erscheint Ende 2000).

Werner Nagel

geb. in Bregenz/ Österreich, Studium der Klassischen Philologie, Archäologie und Anglistik an der Universität Innsbruck; Gymnasiallehrer für Latein, Griechisch und Englisch. Seit 1979 in der Lehrerbildung tätig, insbesondere in der Fachdidaktik Latein. Leiter der Arbeitsgemeinschaft Klassischer Philologen in Vorarlberg seit 1978. Forschungsgebiet: Latein und die romanischen Sprachen (bes. Portugiesisch).



Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige
 Autonome Provinz Bozen-Südtirol

Concorso premio sul bi-e plurilinguismo Preisausschreiben zum Thema der Zwei- und Mehrsprachigkeit

Sono ammesse tesi di laurea, tesi di dottorato e ricerche scientifiche, anche a carattere divulgativo, portate a termine negli anni scolastici 1998 e 1999

Termine di iscrizione
14 gennaio 2000, ore 12.00

Informazioni:
 Provincia Autonoma di Bolzano,
 Centro Ricerca Bilinguismo
 via Marconi 2 I, I-39100 Bolzano
 Tel. 0471-303 400/Fax 0471-303 406
 e-mail: Teresa.Mitolo@provincia.bz.it

Michel Candelier
Le Mans

A quoi ça sert ?...

Le thème des emprunts linguistiques et les objectifs de l'éveil aux langues à l'école primaire

Der Autor dieses Beitrags zeigt, wie die besonderen Zielsetzungen des didaktischen Materials, das im Rahmen des Projekts EVLANG zum Thema "emprunts linguistiques" realisiert wurde, in die allgemeinen Orientierungen des Lehrplans passen können. Er bezieht sich auf die deklarierten Zielsetzungen von EVLANG (zur Verwirklichung einer solidarischen, linguistisch und kulturell vielfältigen Gesellschaft beitragen) sowie auf folgende drei Bereiche: Den Bereich der Verhaltenskompetenzen (Öffnung gegenüber der Andersartigkeit und Lernmotivation), den Bereich der Handlungskompetenzen (metalinguistische und metakommunikative Aspekte) und den Bereich des Wissens (kognitive Kompetenzen, Sprachkultur), das zum Verständnis der Umwelt notwendig ist. Die vorgestellte Arbeit verdeutlicht die Komplexität der Beziehungen zwischen den verschiedenen Zielniveaus. Insbesondere fällt auf, wie die kognitiven Kompetenzen zur Aneignung der Verhaltens- und Handlungskompetenzen beitragen.

L'objectif de cette contribution sur les objectifs est d'aider la lectrice ou le lecteur à situer ceux d'un exemple de support didactique, en l'occurrence *Nous parlons tous 'étranger'* (cf. Macaire, ici-même), dans l'ensemble des objectifs, buts et finalités poursuivis par le programme EVLANG — et qui devraient être ceux de tout enseignement orienté vers la prise en compte de la diversité des langues à l'école.

Pour ce faire, nous chercherons à joindre les deux bouts (le support particulier - les finalités et buts généraux d'EVLANG) en respectant les principes d'économie que connote cette expression: droit au but, en évitant les détours théoriques superflus.

1. Par un bout: les objectifs du support didactique *Nous parlons tous 'étranger'*

Ces objectifs ont déjà été cités dans l'article de Dominique Macaire intitulé «*Nous parlons tous étranger*» - *Les emprunts en classe primaire dans le Projet EVLANG* qui se trouve dans le présent recueil. Par commodité, nous les présentons à nouveau, en les classant cette fois en trois types (savoirs, savoir faire, attitudes):

Savoirs

1. Savoir que les langues peuvent avoir recours à l'emprunt d'éléments lexicaux faits à d'autres langues.
2. Savoir que la langue de l'école (le cas échéant: les langues de l'école) a/ont, au cours de son/leur histoire, effectué des emprunts

lexicaux à des langues très diverses.

3. Savoir que la/les langues de l'école continue(nt) à emprunter des éléments lexicaux à d'autres langues
4. Savoir que la/les langues de l'école ont également fourni des emprunts à d'autres langues
5. Savoir que les emprunts lexicaux se produisent à l'occasion de rencontres ou d'échanges entre locuteurs parlant les langues concernées.
6. Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés.
7. Savoir que beaucoup d'emprunts récents ou actuels du français se font à l'anglais.
8. Savoir qu'il existe des champs du lexique où on peut constater une fréquence élevée de mots provenant d'une langue donnée.
9. Savoir que la fréquence élevée, dans un champ lexical particulier, de mots empruntés à une langue donnée s'explique par l'intensité des échanges qui ont/ont eu lieu avec un pays particulier dans le domaine d'expérience correspondant.
10. Connaître quelques exemples d'emprunts lexicaux effectués par la/les langues de l'école ainsi que leur langue d'origine.

Savoirs faire

11. Reconnaître à l'écoute les différences et/ou ressemblances entre des mots de langues différentes.
12. Utiliser un dictionnaire étymolo-

gique de la ou des langue(s) de l'école, afin de trouver l'origine d'un mot qu'elle a emprunté.

13. Repérer des emprunts dans le vocabulaire quotidien de la/des langue(s) de l'école.
14. Comprendre le sens de certains mots de la/des langue(s) de l'école empruntés à d'autres langues et relativement peu courants.
15. Utiliser par écrit ou oralement certains mots de la/des langue(s) de l'école empruntés à d'autres langues et relativement peu courants.

Attitudes

16. Considérer que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse.

2. Par l'autre bout: finalités et buts du programme Eulang

Selon Hameline (1979, p. 97), «Une **finalité** est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes

directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation.»

En fonction des principes exprimés dans différents documents «fondateurs» du programme Eulang, on peut sans doute décrire ses finalités de la façon suivante:

Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.

Toujours selon Hameline (ibid. p. 98), «Un **but** est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation.»

En fonction des mêmes documents 'fondateurs', et des réflexions menées depuis à propos des objectifs d'Eulang, il semble qu'on puisse distinguer pour ce programme les trois buts suivants:

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions:

- A) le développement de représentations et attitudes positives: 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des **attitudes**);
- B) le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacomunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des **aptitudes** ou **savoir faire**);
- C) le développement d'une culture linguistique (= **savoirs** relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.



Scrittura onciale greca del IV secolo

3. D'un bout à l'autre

Les éléments 1 à 16 du «premier bout» constituent bien des «objectifs» au sens qu'Hameline donne à ce terme, lorsqu'il précise (ibid. p. 98) qu'un objectif «est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.»¹

Tout comme Hameline, nous distinguerons ci-dessous des objectifs «généraux», «intermédiaires» et «spécifiques». Nous ferons cependant l'économie de considérations théoriques sur ces distinctions, nous contentant de préciser dès à présent que les trois types sont reliés par une relation de composition-décomposition: les objectifs généraux se décomposent en objectifs spécifiques, en passant parfois par une première décomposition en objectifs intermédiaires.

3.1. Nous examinerons d'abord les **objectifs qui relèvent des savoirs**. Ils doivent bien sûr être reliés prioritairement au *but C*), c'est à dire au développement d'une *culture linguistique*. Ce but nous semble appeler divers objectifs généraux, tels que **SavGén1** ou **SavGén2**:

SavGén1: *Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent, il y a plusieurs langues dans un même pays ou une même langue dans plusieurs pays.*

SavGén2: *Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant/échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu ou peuvent entretenir dans des domaines d'expérience mis en commun.*

C'est bien sûr **SavGén2** qui est concerné ici (même si toute nouvelle rencontre d'une langue dans tout support didactique contribue à SavGén1). Plus exactement, certains des objectifs du support didactique *Nous parlons tous*

'étranger' font partie des éléments qui composent SavGén2.

Plus précisément encore, on peut considérer que parmi les éléments qui composent SavGén2, il existe des *objectifs intermédiaires* SavInt1, SavInt2 et SavInt3, qui sont composés eux-mêmes de certains objectifs de *Nous parlons tous 'étranger'*.

Les **savoirs 1, 2, 3 et 4** constituent autant de *savoirs spécifiques* (SavSpé) qui entrent dans la composition de **SavInt1**, partie de SavGén2, que nous formulons ainsi:

Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non clos, partageant/échangeant des éléments.

La formule «entrent dans la composition» laisse - à dessein - la porte ouverte à d'autres composants. En particulier, SavInt1 est aussi «fait» de divers savoirs spécifiques concernant une autre cause possible de partage d'éléments, qui relève de ce que l'on appelle la «parenté» entre langues.

Le **savoir 5** est un élément de **SavInt2**, partie de SavGén2, que l'on peut énoncer comme suit:

Concevoir les partages ou échanges d'éléments entre langues comme reliés à des phénomènes sociaux et/ou culturels, historiques ou contemporains.

On voit bien que d'autres savoirs spécifiques, en particulier liés au phénomène de la «parenté», pourront venir enrichir le contenu de SavInt2.

Le *savoir intermédiaire* **SavInt3**, également partie de SavGén2, n'est autre que le **savoir 9**. Son statut de *savoir intermédiaire* tient au fait qu'il peut être considéré comme le «croisement» du **savoir 5** (qui entre par ailleurs dans la composition de SavInt2) et du **savoir 8**.

Restent les **savoirs 6, 7 et 10**. Il s'agit, on le voit, de savoirs qui concernent la langue de l'école qu'est le français. On les considérera comme des savoirs métalinguistiques à propos de la langue de l'école, qui «sous-tendent» (selon la formulation contenue dans le *but C* ci-dessus) les *aptitudes d'or-*

dre métalinguistique ...facilitant l'accès à la maîtrise de cette langue. On a reconnu ici le *but B*, dans lequel ces savoirs s'inscrivent prioritairement (et plus particulièrement en sous-tendant l'*objectif général* SfaiGén1 que l'on énoncera plus loin).

Le **savoir 6** mérite qu'on s'y attarde encore, car il nous fournit un exemple typique d'une autre propriété que l'on a attribué dans la description du *but C* aux savoirs relatifs aux langues, celle de pouvoir *soutenir des attitudes*. Une des attitudes visées par EVLANG, l'attitude d'*ouverture à la diversité* (*but A*) concerne bien sûr les langues communément dépréciées. Il semble bien qu'un savoir tel que «l'arabe (langue dépréciée) a donné des mots au français (langue valorisée)» peut contribuer efficacement à la mise en place de représentations plus positives concernant cette langue.

3.2 Nous nous intéressons à présent aux cinq **savoir faire** qui constituent les objectifs **11 à 15** du support didactique.

Les **savoir faire 13, 14 et 15** concernent spécifiquement la langue de l'école. Il convient cependant de les répartir en deux groupes, selon qu'ils sont de portée métalinguistique (13) ou linguistique (14 et 15):

Le **savoir faire 13** est un des nombreux éléments d'un **objectif général** qu'on appellera ici **SfaiGén1** et qu'on peut décrire de la façon suivante:

Procéder à une analyse métalinguistique/métacomcommunicative de la/des langue(s) de l'école conforme aux critères de réussite adoptés par l'institution scolaire.

La référence à l'institution scolaire pourra surprendre. Nous tenons par là à souligner qu'EVLANG peut contribuer également à l'atteinte d'objectifs «habituels» de l'école.

Les **savoir faire 14 et 15** sont des éléments d'un **objectif intermédiaire** **SfaiInt1**, qui fait lui-même partie d'un **objectif général** **SfaiGén2**:

SfaiInt1: Comprendre et utiliser un vocabulaire étendu dans la/les langue(s) de l'école.

SfaiGén2: Faire preuve d'une maîtrise linguistique et communicative de la/des langue(s) de l'école conforme aux critères de qualité retenus par l'institution scolaire.

Le **savoir faire 11** s'inscrit dans une perspective «inter-langues». Il correspond à un autre volet du *but B*: il s'agit cette fois d'*aptitudes* destinées à faciliter l'accès à des langues autres que la/les langue(s) de l'école, à des langues qu'on appellera des langues non familières. C'est un *objectif spécifique*, qui constitue un élément de l'**objectif intermédiaire SfaiInt2**:

Prendre appui sur des ressemblances entre éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue non familière avec des éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue connue pour établir des hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière.

SfaiInt2 est lui-même un élément d'un **objectif général SfaiGén3** que l'on peut énoncer comme suit:

Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.

Avec le **savoir faire 12**, nous sommes dans le domaine des outils matériels du travail sur la langue/les langues. On considérera que cet *objectif spécifique* est un élément de l'**objectif intermédiaire SfaiInt3** que l'on énoncera ainsi:

Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.

SfaiInt3 est lui-même un élément de **SfaiGén1** déjà énoncé, mais aussi d'un **objectif général SfaiGén4** que l'on peut formuler comme suit:

Procéder à une analyse métalinguistique/métacomunicative d'une autre langue enseignée par l'école conforme

aux critères de réussite adoptés par l'institution scolaire.

En effet, l'usage d'instruments tels que le dictionnaire peut - du moins à terme - profiter autant à l'étude d'une langue «étrangère» scolaire que de la langue de l'école.

3.3 On en vient maintenant aux *attitudes*. Dans la liste des objectifs du support *Nous parlons tous 'étranger'*, elles se limitent au seul élément **16**. Nous considérerons que cet *objectif spécifique* constitue une partie d'un **objectif général** beaucoup plus large, que l'on peut appeler **AtGén1** et formuler ainsi:²

Réagir de façon positive à la diversité des langues et des cultures.

La portion congrue réservée aux attitudes dans la liste des objectifs de ce support particulier ne doit pas nous tromper sur l'importance réelle des attitudes dans le cadre d'EVLANG. Les objectifs généraux relevant des attitudes sont nombreux et variés (par exemple: *Faire preuve de curiosité vis-à-vis du fonctionnement de la langue et des langues et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement*, ou: *S'intéresser à l'apprentissage de langues moins ou peu répandues dans l'enseignement*, ou encore: *Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non-familière*). Cependant, il s'agit d'objectifs inhérents à l'approche elle-même, et qu'on devrait faire apparaître en fait dans la liste d'objectifs de tous les supports. On préfère considérer qu'ils sont implicitement toujours présents.

4. Au bout du bout ...

Au bout du bout de ce petit article, l'auteur espère bien:

- avoir pu montrer de façon concrète comment les objectifs retenus pour un support didactique particulier s'insèrent dans l'ensemble des objectifs, buts et finalités d'EVLANG;

- ne pas avoir lassé ou découragé sa lectrice ou son lecteur par l'accumulation d'éléments de formalisme (en particulier de symboles) dont il sait parfaitement qu'ils sont peu digestes.

Fondamentalement, les relations qui ont été exprimées reposent sur le simple bon sens de tout pédagogue tant soit peu conscient de ce qu'il cherche à enseigner. Le problème est que la rigueur, indispensable à la nécessaire «vérification» du bon sens, amène toujours à des formulations complexes, qu'il s'agisse de la définition d'éléments ou de celle des liens qu'ils entretiennent dans les représentations.

Notes

¹ Le terme de «capacité» a ici, sans doute, un sens plus large que dans les listes d'objectifs que nous introduisons dans les supports didactiques (cf. la liste telle qu'elle apparaît dans l'article de Dominique Macaire déjà cité). «Capacité» semble pouvoir englober ici également les attitudes.

² Dans l'ensemble du présent article, on l'avait deviné, les chiffres 1, 2, 3... accolés aux symboles tels que AtGén ou SavInt n'avaient aucune valeur de hiérarchie, puisque l'objectif n'était pas de donner une vue exhaustive des éléments retenus. Dans le cas présent, celui de AtGén1, on peut cependant penser que le «1» est motivé: il s'agit sans doute de l'attitude générale «première», la plus fondamentale et la plus importante dans la perspective d'EVLANG.

Ouvrage cité

HAMELINE, Daniel (1979): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

Michel Candelier

est Professeur à l'Université du Maine (Le Mans, France) et Directeur de recherche à l'Université René Descartes Paris V. Il s'intéresse principalement aux liens entre la didactique des langues et les politiques linguistiques éducatives. Il est l'auteur de rapports récents concernant l'enseignement des langues à l'école élémentaire et la diversité des langues dans les systèmes éducatifs européens. Il coordonne le programme Evlang au niveau européen.

Cristina Allemann-Ghionda
Basel

Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen – eine Chance für die Reform der Lehrerbildung?

Comme dans l'école, la dimension de la pluralité linguistique et culturelle est sous-estimée et marginalisée dans la formation initiale et continue des enseignants. Cet article présente quelques résultats d'un projet de recherche réalisé par une équipe de chercheuses des Universités de Berne et de Genève dans le cadre du PNR 33 „Efficacité de nos systèmes de formation“, en se focalisant notamment sur la façon de percevoir et d'insérer les sujets liés à la pluralité linguistique dans la formation des enseignants primaires en Suisse. Les données montrent que les formateurs ont souvent une vision partielle et sectorialisée (et non compréhensive de ses différentes facettes) des questions pédagogiques liées à la pluralité des langues et des cultures. Dans le cadre de la réforme structurale de la formation des enseignants actuellement en cours et parallèlement à celle-ci, plusieurs projets ont été élaborés pour proposer un meilleur ancrage de la pluralité linguistique et culturelle dans les plans d'études.

1. Die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt: drei Achsen

Wenn in der Bildungsdiskussion von Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen gesprochen wird, wird dieses vielschichtige Phänomen nicht selten sektoriell abgehandelt. Erst seit wenigen Jahren werden in der theoretischen Diskussion pädagogische Entwürfe vorgelegt, die so etwas wie eine Synergie zwischen den verschiedenen Facetten der sprachlichen und kulturellen Vielfalt voraussetzen. Vor allem bildungspolitische Dokumente nehmen dieses Thema gerne in getrennten Gefässen auf. Zum Beispiel kann diese Tendenz anhand einer Inhaltsanalyse der Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (im Folgenden EDK) gezeigt werden (EDK, 1995). Zwar lassen sich hier und da Querverbindungen finden, aber im Grossen und Ganzen steht – nicht nur in der Schweiz — für die Bildungspolitik fest: es gibt eine Fragestellung der Integration und allenfalls der kulturellen und sprachlichen Wertschätzung sowie Förderung der Migranten; eine zweite Fragestellung, die den frühen Erwerb der Fremdsprachen (in der Schweiz auch der Landessprachen als „Fremdsprachen“ ... was für ein Paradox!) zum Gegenstand hat; und schliesslich eine dritte Fragestellung, die sich im weitesten Sinne mit der Mehrsprachigkeit bzw. der Vielfalt der Kulturen und der europäischen Integration bzw. den globalen Zusammenhängen und Perspektiven befasst. (Die Reihenfolge, die hier gewählt wurde, ist mehr oder weniger zufällig und entspricht nicht dem Ge-

wicht, das jeder einzelnen Fragestellung in Politik und Praxis und je nach Region beigemessen wird). Die Dreigliedrigkeit lässt sich anhand der Titel der Empfehlungen leicht verfolgen und findet in den Lehrplänen sowie den Lehrmitteln eine Bestätigung. Die mentale Zuordnung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen zu drei „Abteilungen“ spiegelt sich in den curricularen Inhalten der Schule. Der Wert des frühen Fremdspracherwerbs wird in der Rhetorik der Bildungspolitik für keinen Schultypus und keine Schulstufe bestritten; lediglich auf der Primarstufe ist es namentlich in der Schweiz für manche kantonale Schulsysteme und manche Lehrkräfte noch nicht selbstverständlich, dass ein früher Fremdspracherwerb angebracht und möglich ist. Die Schulung multikultureller Klassen nach „interkulturellen“ Prinzipien wird in der Praxis öfter im Konflikt- oder im Assimilationsmodus verwirklicht als im Sinne der Entwürfe, welche die Erziehungswissenschaft seit Mitte der siebziger Jahre vorlegt (Allemann-Ghionda, 1999a). Die europäischen und globalen Argumente für die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und für die kulturelle Vielfalt der Perspektiven sind wohl am weitesten von einer pädagogischen und didaktischen Verwirklichung entfernt. Und genau diese unterschiedliche und geteilte Wahrnehmung finden wir in der Ausbildung der Lehrkräfte wieder, wie im zweiten Teil näher auszuführen sein wird.

Wie könnte die sprachliche und kulturelle Vielfalt denn „anders“ konzeptualisiert werden? In einem neuen

Konzept für die Integration der sprachlichen und kulturellen Vielfalt wird vorgeschlagen, die Komplexität dieser Dimension in „drei Achsen“ zu denken:

- „Die vergangenen, gegenwärtigen und wahrscheinlich auch zukünftigen Migrationsbewegungen prägen die schweizerische Gesellschaft. Sprachliche und kulturelle Vielfalt verändern die Bevölkerung der Pflichtschule.
- Die Schweiz ist offiziell viersprachig und multikulturell. Interkulturelle Beziehungen unter den Sprachregionen sollen gefördert werden. Die Vielfalt der Sprachen und der kulturellen Manifestationen kennzeichnet dieses Land, in welchem ein beachtlicher Teil der autochthonen Einwohner zwei- oder mehrsprachig ist.
- Die territoriale und sprachliche Mobilität ist je länger desto mehr Wirklichkeit in den beruflichen und persönlichen Biographien vieler Menschen. Diese müssen sich mit internationalen Beziehungen, vielfachen

kulturelle Einflüssen, der Öffnung gegenüber Europa und der Welt auseinandersetzen. Die Schule muss jedem Schüler die Möglichkeit geben, sich kulturelle und sprachliche Kenntnisse und Verhaltensweisen anzueignen, die es ihm erlauben werden, Akteur und Bürger einer Welt im Wandel zu sein.,, (Allemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999).

Die meisten Fächer und gut ausgewählte „kategoriale Themen“ (Klafki, 1993) können inhaltlich so gestaltet werden, dass Pluralität und Pluralismus den Lernenden als plausible Möglichkeiten erscheinen. Die Umgestaltung des sprachlichen Curriculums und Unterrichts bietet sich als besonders gangbarer Weg an, um eine Pädagogik zu definieren und zu realisieren, die eine kulturelle „Öffnung“ und einen kritischen Relativismus – auf die Kulturen bezogen – fördert. Eine überlegte Beschäftigung mit alten oder neuen Sprachen, mit den Sprachen der „Einheimischen“ (hat diese Bezeichnung im Zeitalter der Globalisierung noch einen Sinn, ja existiert diese Spezies noch?) und mit denen der Migranten verspricht das einzulösen, was Wilhelm von Humboldt vor über 160 Jahren erkannt hatte (s. Kasten): das Gewinnen neuer Standpunkte.



Miniatura e testo persiano del XV sec.

1836 — Wilhelm von Humboldt:
„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein, und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüber trägt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden.“
 (Humboldt, 1998: 187).

Ob Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, einen in diesem Sinne wirksamen Sprachunterricht zu erteilen, ist die Frage, die im folgenden Teil erörtert wird.

2. Der Ist-Zustand in der Lehrerbildung : Zwischen historischer Einsprachigkeit und holistischer Mehrsprachigkeit

In den achtziger und neunziger Jahren haben zwei Umfragen Informationen zur Frage erhoben, ob und in welcher Weise die Schulung der Kinder von Migranten bzw. die interkulturelle Pädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte einen Platz haben. Die neuere Umfrage wurde im Auftrag der EDK durchgeführt (Lehmann, 1996). Daraus konnte man unter anderem lernen, dass in den meisten Instituten der Lehrerbildung (von 114 hatten 57 geantwortet) das Thema „interkulturelle Pädagogik“ nur eine untergeordnete und unverbindliche Rolle spielt. In den meisten Fällen enthielten die Fragebogen nur vage Angaben über die Themen und den zeitlichen Rahmen.

Generell gilt: die „wirklichen“ Inhalte der Lehrerbildung waren bis vor kurzem gut gehütete Geheimnisse. Empirische Daten und wissenschaftliche Analysen über das, was in der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarschule genau vermittelt wird, gibt es erst seitdem – Ende der neunziger Jahre — das Nationale Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“ zwei Forschungsprojekte mit dieser Fragestellung gefördert hat.

Eines der beiden Projekte (Laufzeit 1995-1998) hat sich speziell der Integration der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für die Primarschule angenommen und in einer qualitativen Untersuchung 13 Institute (12 Lehrerseminare und eine universitäre Fakultät, nämlich die

Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation in Genf) in den vier Sprachregionen der Schweiz mit diesem Fokus näher betrachtet. In Interviews mit Ausbildnern und Seminarleitern sowie Verantwortlichen der Fortbildung hat das Projektteam rekonstruiert, wie in der Erstausbildung und in der Fortbildung die sprachliche und kulturelle Vielfalt wahrgenommen wird und welche curricularen Inhalte, gegebenenfalls welche Kursblöcke oder Programme verwirklicht oder geplant sind. Die Inhaltsanalyse umfasste auch interne Dokumente, die manche Institutionen verfasst haben. Das so rekonstruierte Bild vermittelt wertvolle Informationen und Erkenntnisse über den Stellenwert der verschiedenen „Achsen“ der sprachlichen und kulturellen Pluralität, wie er sich im Selbstverständnis, den „Philosophien“ der Ausbilder und in der strukturellen Einbindung einschlägiger Themen manifestiert und niederschlägt. Der qualitative Ansatz und die beschränkte Anzahl von Institutionen und Gesprächspartnern ermöglicht zwar keine Generalisierung der Ergebnisse, aber die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Material hat den Vorteil, dass die Aussagekraft und die Reliabilität der Daten erhöht wird (Miles & Huberman, 1994: 267). Aus Platzgründen werden hier lediglich einige ausgewählte Ergebnisse zur Wahrnehmung der „sprachlichen Pluralität“ dargelegt. Für die gesamten Ergebnisse einschliesslich der verschiedenen Konzepte zur „kulturellen Pluralität“ kann auf einen Forschungsbericht in Buchform zurückgegriffen werden (Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999, in französischer Sprache; s. auch Allemann-Ghionda, 1999b für eine Synthese in deutscher Sprache).

Die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Phänomen von pädagogischer Bedeutung reproduziert in den meisten Institutionen der Erstausbildung das im ersten Teil dieses Artikels skizzierte Denken in

Abteilungen. In der Regel wird ein einzelner Aspekt prioritär behandelt, der in der betreffenden Region im Vordergrund steht. Manche Institute bleiben der defizitären Vorstellung des fremdsprachigen Migrantenkindes verhaftet und verbinden daher mit dem Thema „sprachliche Vielfalt“ lediglich Ausbildungsinhalte, die mit der Behebung solcher Sprachdefizite zu tun haben. Andere Institutionen (namentlich in zwei- und dreisprachigen Kantonen) konzentrieren sich auf die Förderung und die Beziehungen unter den Landessprachen, die in der Region gesprochen werden. In diesen Fällen steht die Sorge um den „inneren Frieden“ derart im Mittelpunkt, dass die anderen Aspekte der sprachlichen Vielfalt fast völlig ausgeblendet bleiben. Eine umfassende Ausbildung in der Didaktik von Fremdsprachen (noch einmal: für die Primarschule handelt es sich vorwiegend, solange das Englische nicht triumphiert, um die jeweils zweite Landessprache) scheint im Programm und im Bewusstsein der Befragten und ihrer Institutionen noch einen kleinen Platz zu beanspruchen. In einer Minderheit der Institutionen bemühen sich einzelne Ausbilder um pädagogische Konzepte, die der Mehrsprachigkeit als vielgestaltige Erscheinung Rechnung tragen sollen.

Im Allgemeinen wird der Didaktik der Zweitsprache (aus der Sicht des Migrantenkindes: Sprache der Aufnahmegesellschaft und Unterrichtssprache, vgl. Lüdi & Py, 1995: 15) verbal eine grosse Bedeutung beigemessen. Einige Institutionen haben explizite Konzepte einer solchen Didaktik entwickelt. Häufig wird jedoch die Spezifität der Zweitsprachdidaktik unterschätzt – vor allem in frankophonen Institutionen, die bisher auf eine weniger umfassende Literatur zu dieser Problematik zurückgreifen konnten. Fast keine Bedeutung haben im Curriculum der Erstausbildung die Kenntnisse über die psychologischen und soziolinguistischen Hintergründe der

Zweisprachigkeit. Hierin liegt vielleicht das folgenreichste Manko. Forschungsergebnisse über die Zusammenhänge zwischen dem schlechten Image der Zweisprachigkeit und dem Schulversagen von Migrantenkinder legen jedenfalls nahe, dass die Lehrerbildung zu einer Kurskorrektur beitragen kann und sollte (Cummins, 1987; Müller, 1997).

Die verschiedenen Arten der Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit können den Phasen eines Kontinuums zugeordnet werden:

- „Historische“ Einsprachigkeit
- „Duale“ Einsprachigkeit
- „Sektorielle“ Mehrsprachigkeit und (hier erfolgt ein Paradigmenwechsel)
- „Holistische“ Mehrsprachigkeit.

Ein umfassendes Verständnis der Mehrsprachigkeit legen nur wenige Institutionen der Erstausbildung an den Tag. Überlieferte, unterschwellige Ideen über die „Normalität“ der Einsprachigkeit sind noch sehr vital. Strukturprobleme, auf die hier nicht eingegangen werden kann, haben bisher eine Modernisierung solcher Vorstellungen in der Erstausbildung behindert. In der Fortbildung ist die schwache, geteilte und hierarchisierte Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit, die hier beschrieben wurde, noch ausgeprägter.

3. Perspektiven: Strukturreform und inhaltlicher Umbau

Wie aber soll die dreifache Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (vgl. 1. Teil dieses Artikels) in der Lehrerbildung zum festen Bestandteil des Curriculums werden? Eine grundlegende Umgestaltung der Studienpläne dürfte im Rahmen der Strukturreform erfolgen, die in der Gründung von pädagogischen Hochschulen bzw. der Ein- oder Angliederung ehemaliger Lehrerseminare in oder an die Universität mündet. Dabei ist zu hoffen, dass für Strukturprobleme wie etwa die Funk-

tion der Forschung in der Lehrerbildung eine befriedigende Lösung gefunden wird. Verschiedene inhaltliche Beiträge sollen helfen, den Ruf nach einer verbesserten Integration und Verankerung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Lehrerbildung zu konkretisieren (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 1999; Allemann-Ghionda, de Goumoëns, Perregaux, 1999; Lanfranchi, 1999).

Zwischen den bildungspolitischen Empfehlungen und Konzepten zur Mehrsprachigkeit und der Wirklichkeit der Lehrerbildung klafft in der alten Lehrerbildung eine grosse Lücke. Vielsagend ist die Tatsache, dass in den meisten Institutionen die Studierenden über die Empfehlungen der EDK nicht einmal informiert werden: zumindest ein Teil der Lehrerbildung sieht sich wohl als souveräner Mikrokosmos, der von der Bildungspolitik abgekoppelt ist. Es ist zu hoffen, dass durch die Reform der Lehrerbildung und mit dem Beitrag der Forschung eine bessere Übereinstimmung zwischen Bildungspolitik und Ausbildungspraxis erreicht wird. Nur mit gut ausgebildeten Lehrkräften kann ein „Gesamtkonzept“ für die mehrsprachige Bildung aller Schülerinnen und Schüler (EDK, 1998) verwirklicht werden.

Bibliographie

- ALLEMANN-GHIONDA, C. (1999a): *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*, Bern (etc.), Lang.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (1999b): *Interkulturelle Pädagogik in Grundausbildung und Lehrerfortbildung*, in: GYGER, M. / HECKEN-DORN-HEINIMANN, B. (Hrsg.): *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*, Bern, Berner Lehrmittel- und Medienverlag, p. 15-25.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. / DE GOUMOËNS, C. / PERREGAUX, C. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Editions Universitaires.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. / PERREGAUX, C. / DE GOUMOËNS, C. (1999): *Éléments curriculaires pour une prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle dans la*

formation des enseignants, Berne, Fonds National Suisse pour la recherche scientifique.

CUMMINS, J. (1987): *L'éducation bilingue: théorie et mise en oeuvre*, in: OCDE / CERJ (Hrsg.): *L'éducation multiculturelle*, Paris, p. 323-353.

EDK (1995): *Recommandations et décisions*. Dossier 36B. Bern, Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.

EDK (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern. (Manuskript) (Siehe auch *Babylonia* 4/98).

HUMBOLDT, W. von (1998): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. (1836): Hrsg. von D. DI CESARE, Paderborn (etc.), Schöningh.

KLAFKI, W. (1993): *Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung*. Pädagogisches Forum 6, p. 21-28.

LANFRANCHI, A. (1999): *Standardcurriculum „IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“*, Zürich, Primarlehrerinnenseminar. (Manuskript).

LANFRANCHI, A. / PERREGAUX, C. / THOMMEN, B. (1999): *Die interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung*, Bern, Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren. (Manuskript).

LEHMANN, H. (1996): *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage*, Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

LÜDI, G. / PY, B. (1995): *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

MILES, M. B. / HUBERMAN, A. N. (1994): *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2nd edition. Thousand Oaks (etc.), Sage.

MÜLLER, R. (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*, Aarau (etc.), Sauerländer.

Cristina Allemann-Ghionda

ist Privatdozentin für Erziehungswissenschaft. Sie lehrt – nach einem Jahr an der Universität Genf – zur Zeit an den Universitäten Bern und Münster und wohnt in Basel. Von 1993 bis 1998 hat sie zwei vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Forschungsprojekte geleitet. Zahlreiche Publikationen zu internationalen und interkulturellen Aspekten der Bildung. Mitglied der Expertengruppe des NFP „Migration und interkulturelle Beziehungen“.

Dominique Macaire
Paris

Die "Begegnung mit Sprachen" regt die Aneignung von interdisziplinären Kompetenzen an und begünstigt den langfristigen Aufbau von offenen Verhaltensweisen. Das Ausbildungsverfahren, das im Rahmen des Projekts Socrates Lingua EVLANG konzipiert wurde, versteht sich als Moment der Reflexion und der Begegnung mit sprachlichen Fragen. Das Verfahren soll so pragmatisch und realistisch sein, damit an eine mögliche Generalisierung der "Begegnung mit Sprachen" gedacht werden kann. Die Ausbildung der Lehrkräfte kann durch den Beitrag der "Begegnung mit Sprachen" bereichert und ausdifferenziert werden, u.a. im Hinblick auf Aufgaben, die persönliche und berufliche Entwicklung miteinander in Beziehung bringen.

Evlang: une formation pour ceux qui ont donné leur langue au chat*?

Introduction

EVLANG est un projet qui, dans les deux dernières classes du primaire (élèves de 8-12 ans, selon les pays), favorise l'ouverture à la diversité des langues. Pour mener dans sa classe des activités de rencontre avec les langues, l'enseignant n'a point besoin d'être un spécialiste des langues, de posséder des savoirs d'ordre linguistique dans une langue particulière. Peut-être même aura-t-il donné sa langue au chat* depuis longtemps!

Observation/écoute active, formulation d'hypothèses, recherche d'informations, comparaisons (en particulier avec la langue de l'école), réflexion métacognitive et métalangagière, travail d'équipe, structuration collective sont les activités de l'élève qu'il convient de privilégier dans le cadre de l'Eveil aux Langues.

A cela répondent des compétences d'enseignement comme: gérer les différences dans la classe, impliquer les élèves et les rendre acteurs, mener la négociation du sens, construire un projet avec les partenaires éducatifs (parents et collègues), faire référence à des convictions reposant sur une éthique éducative, etc. Ainsi, l'accent sera mis davantage sur la formation à des savoir-faire qu'à des savoirs sur les langues.

A l'occasion de la mise en place des premiers dispositifs de formation à l'Eveil aux langues ont été soulevées les questions suivantes:

1. Comment proposer une formation dans un domaine (l'Eveil aux Langues) - et non une discipline - qui de plus est nouveau pour l'institution scolaire?
2. Comment, dans une formation de base, réaliste - c'est à dire courte - et qui s'adresse à tous les enseignants,

y compris à ceux qui ont donné leur langue au chat*, mettre en adéquation les compétences d'enseignement concernant particulièrement EVLANG pour les relier aux compétences attendues des élèves?

A ces interrogations répondent:

1. Quelques principes de base pour la formation à l'Eveil aux Langues
2. Un dispositif de formation commun aux différents pays impliqués dans le projet dans le respect des cultures éducatives des différents partenaires.

Quelques principes pour la formation EVLANG.

Un projet commun aux partenaires, garant de l'adhésion de chacun

Les équipes de formateurs ont travaillé en équipe multinationale pour dégager des pistes communes. Les modalités pratiques sont laissées au choix de chaque partenaire. Esprit commun et souplesse sont au cœur du projet Socrates Lingua EVLANG.

Analyser mes conceptions et celles des autres va orienter mes actions pédagogiques

La formation intègre la plupart du temps un travail préliminaire sur les conceptions individuelles des enseignants sur les langues, sur leur place dans la société et à l'école. Les résultats orientent la formation et servent de fil rouge en cours de module. Parmi les représentations les plus fortes apparues dans les premiers cursus de formation se trouvent les références à des langues "utiles parce que très répandues" et des langues "moins importantes parce que moins familières" d'une part et à une vision très



Scrittura cinese

monolingue de l'espace scolaire d'autre part. (Pour un regard sur les freins et les effets de la formation, voir Macaire, 98)

L'enseignant polyvalent est le garant d'EVLANG

Les objectifs de l'Eveil aux Langues rejoignent davantage les *objectifs généraux de l'Ecole* que ceux, spécifiques de l'enseignement des langues. En ce sens, le maître polyvalent est le garant d'Evlang. La formation met davantage l'accent sur les démarches que sur les contenus. Il n'est ainsi pas question de proposer des apports lourds: un livret sur les langues ("A propos des langues...", Sylvie Wharton), un livret d'articles de référence ("L'Eveil aux Langues", Claire de Goumoëns) et un "glossaire de référence" (Ghislaine Haas et Marinette Matthey) seront les seuls outils de base produits pour la formation.

Le médiateur (l'enseignant) n'est pas forcément expert

EVLANG encourage l'expertise des pairs (les élèves sont experts d'une langue lorsqu'ils parlent une langue qu'ils ont apprise, écrit Eric Hawkins, *Awareness of Language*, 1984), la recherche d'informations hors des manuels classiques et la mise en cause de l'enseignant comme seule référence. L'enseignant alors devient celui qui fait feu de tout bois pratiquant la "pédagogie de l'occasion" (selon les termes de Magnin Hottelier et Perregaux, *Babylonia*, 2/95), s'appuyant sur l'expertise éventuelle de ses élèves.

Je me forme pour moi mais aussi avec les autres

On se construit son savoir en *interaction* avec les autres, que l'on soit élève ou stagiaire en formation. Une *pédagogie de l'entraide* est à l'œuvre.

"J'apprends en faisant et en me regardant faire" (Develay, 94)

Le troisième principe est celui de l'enseignant mis en situation d'acteur. On va faire *vivre* un support didactique puis faire *réfléchir* les enseignants sur d'autres supports. On va faire *agir*, enfin, avec des supports à adapter par exemple. Au niveau des apprentissages chez les élèves, cette conception renvoie à la pédagogie de l'investigation-structuration.

Le dispositif de formation

Il va être, espérons-le, possible de voir ici comment les convictions sur l'apprentissage qui sous-tendent EVLANG sont à l'œuvre en formation continue.

La première année (1998-99), les par-

tenaires ont mis en place des dispositifs qui concernent **environ 150 enseignants expérimentateurs pour 2200 élèves dans cinq pays**. La démarche EVLANG doit être menée par **des maîtres "neufs"**, n'ayant pas participé au travail de production des supports didactiques et bénéficiant d'une "formation/sensibilisation peu importante, correspondant à ce que l'on pourrait raisonnablement attendre en cas d'une extension ultérieure de la démarche à d'autres classes, voire d'une généralisation du dispositif." (Candelier, 97)

L'originalité de la formation réside non dans sa durée, mais dans le **sens** qui lui est donné. Les **objectifs** en sont les suivants:

1. Provoquer chez l'enseignant une réflexion sur les langues en créant les conditions propices à une décentration.
2. Faire naître la curiosité, la découverte qui vont agir sur la motivation dans une logique de déplacement (aide au changement).
3. Faire accepter l'idée selon laquelle il est normal de se poser des questions, de ne pas avoir toutes les réponses (nouveaux rôles).
4. Réfléchir sur l'Ecole en général, sur les enjeux des langues en particulier. Ainsi, on pourra aider l'enseignant à défendre son projet auprès des partenaires et de l'institution.

Le dispositif proposé par les partenaires est constitué de **quatre phases**.

Le dispositif de formation EVLANG

1. **Un module de base** de 12 à 18 heures, pour faire vivre les outils, proposer une instrumentation didactique et permettre le questionnement,
2. **Un retour sur le terrain** avec un support d'auto-formation ("*Des langues de l'enfant aux langues du monde*"), et des outils d'accompagnement de la démarche ("*Textes sur l'Eveil aux Langues*") et sur les Langues ("*A propos des langues*"),
3. **Un temps de recentrage et d'analyse des pratiques** en équipe,
4. **Un bilan**, accompagné d'un temps festif.

N.B.: Pour une analyse détaillée du projet de formation, on se reportera à un autre article. (Macaire, 98)

Dispositifs de formation proposés par les partenaires EVLANG

Durée	Contenus	Tâches	Remarques
2 jours (12 heures) + 1 jour (6 heures) après deux mois de fonctionne- ment + éventuellement un jour de bilan festif en fin d'année scolaire	<p>J1 et J2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en questions: les représentations: les langues et le stagiaire, les langues et la société, les langues et l'école (avec fil rouge sur ce point tout au long du stage) • Mise en situation de motivation et de découverte: Vivre un support, sa démarche, ses points de vigilance, en particulier le questionnement des élèves • Mise en démarche de réflexion professionnelle: repérage du fonctionnement et de la pédagogie d'un support • Mise en mots: les objectifs par l'exemple, les domaines que peut couvrir EVLANG • Mise en réflexion sur les missions de l'école: Quel lien avec les textes officiels, les instructions? • Transversalité et polyvalence <p>• Mise en situation de production et discussion/ Stratégies d'adaptation, de prolongements</p> <p>• Traces et outils de l'élève</p> <p>• Mise en projet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • par rapport à l'expérimentation EVLANG • construire un projet pour l'école • communiquer avec les partenaires (parents, pairs) <p>J3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour de pratiques et échanges d'expériences • Ajustements et recentrage éventuels (propositions d'aménagement face à des situations-problèmes rencontrées, relecture de la pédagogie de l'Eveil aux Langues) • Présentation rapide de nouveaux supports • Communiquer avec les pairs et les familles (renvoie à l'éthique de l'enseignement) • Apports d'informations (sciences du langage) • Bilan et analyse des effets 	<ul style="list-style-type: none"> • Tâches d'expérimentation à dimension transversale + Tâches de négociation • Tâches d'observation et d'analyse • Tâches d'analyse • Tâches d'expérimentation + Tâches d'observation et d'analyse • Tâches de production, + tâches de négociation + tâches de rédaction 	<p>Formation collective (recrutement par stage sur catalogue, ouvert à toutes classes ou au cycle III selon les sites)</p> <p>Permanence téléphonique, fax et mél en cas de besoin</p> <p>Demande d'informations sur les résultats de l'évaluation et la suite du projet</p> <p>Quelques variantes selon les sites, comme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animation par plusieurs formateurs associés pour cette action • Permanence en cas de besoin par un référent EVLANG • Tutorat en cours d'année <p>Auto-gestion des tâches à accomplir (groupe constitué en équipe dès le premier jour)</p>

Pour inscrire la formation dans un processus de changement, certains formateurs mettent en place des pratiques de distanciation qui s'appuient sur les opérations métacognitives. L'une des manières de faciliter l'accès à ces pratiques s'appuie à la fois sur l'instauration de travaux de groupes durant les formations et sur l'utilisation de la démarche de résolution de problème. Mais aussi, tout au long de la formation, les stagiaires ont rempli un journal de stage leur permettant de rendre compte de ce qu'ils font et de prendre un recul critique vis à vis de ce qu'ils entendent et vivent.

Premiers bilans

La formation s'est orientée de façon prioritaire sur un travail sur les représentations, sur la clarification des objectifs et leur lien avec les missions de l'école, sur le fait de rendre les enseignants acteurs de leur formation. A ce jour, toutes les formations ne sont pas terminées. On peut toutefois remarquer que chacune des équipes rend compte de façon prioritaire des effets au niveau des acteurs et de leurs partenaires:

1.1 **'enseignant** en tant que personne et que praticien de la classe.

"Les enseignants sont très enthousiastes et se sont lancés avec élan dans le module de découverte..." (Grenoble)

"Dès le module de découverte on a repéré un changement dans le regard des enseignants sur la classe. Surprise sur la diversité des langues évoquées dans la biographie langagière des élèves." "Un questionnement sur le langage: qu'est ce que savoir parler une langue? A partir de quel moment peut-on dire que l'on comprend une langue? Etc." "On constate également une influence sur les modes de fonctionnement des enseignants: les activités induisent d'autres façons de travailler (mise en activité des élèves, travail de groupes)." "Certains enseignants ont même parlé de dégager du temps pour préparer en équipe leurs séances." (La Réunion)

"Impression de déculpabilisation chez les enseignants (pas besoin de dominer vraiment une ou plusieurs langues: on a appris à être polyvalent)." "Apport d'une

grande variété d'activités concrètes directement utilisables pour la classe et de richesse dans les échanges d'idées et de matériel avec les collègues. Il y a de la matière." "Les enseignants ont l'impression de maîtriser le terme EVLANG ("On était venu sans trop savoir ce que c'était.") et d'avoir acquis des compétences nouvelles (aide au questionnement des élève, stimulation de la créativité, comment donner du sens?)." "Ils ont pris conscience des possibilités de travail interdisciplinaire (en particulier en musique, géographie, biologie et français)." "Ils ont envie de faire avec ce qu'ils savent déjà et d'aller plus loin (construire un projet d'école)." "Dans leur région, les enseignants sont aussi plus sensibles à la pré-

sence des autres, dans les lieux publics par exemple, et considèrent la différence comme une richesse." (Paris V)

"On constate que les enseignants deviennent davantage acteurs du projet. Ils proposent des ajustements, des modifications ou des activités complémentaires." "Les enseignants trouvent que ces activités ne demandent pas un temps de préparation plus long que les autres cours. Pour eux, l'expérience est enrichissante. Les enseignants apprécient le cadre structuré des supports, qui les guide. Ils jugent les phases "canoniques" utiles, ils ne souffrent pas de cette apparente rigidité et savent naviguer entre utilisation fidèle et plus

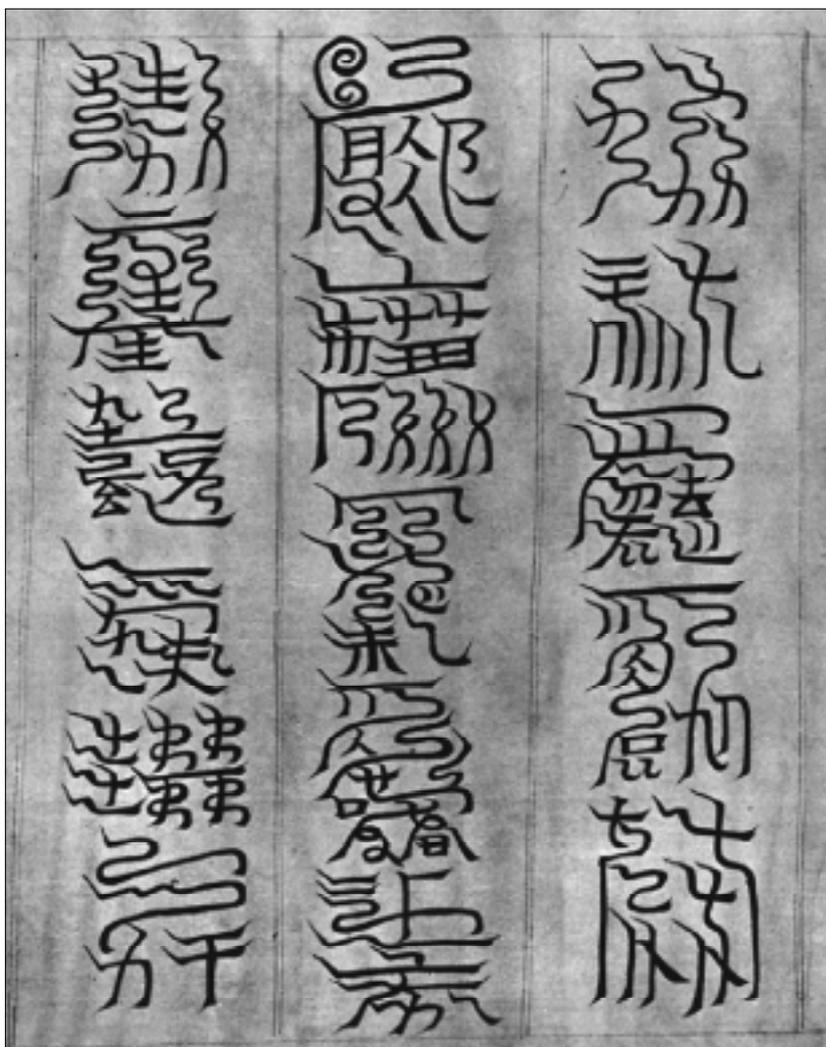
souple." "Le travail par groupe est jugé le plus adapté aux séances EVLANG et certains disent même pratiquer davantage d'activités de groupe que ne le suggèrent certains supports." (Bourges)

Bilan intermédiaire: Ainsi, certains enseignants qui avaient donné leur langue au chat* se retrouvent en situation de réussite après un stage EVLANG. Les évaluations confirment que tant au plan du rapport au savoir (je n'ai pas peur/honte de ce que je ne sais pas), qu'à celui du rapport à l'autorité (ce sont les élèves qui apportent l'impulsion dans la classe) les enseignants sont gagnants. EVLANG a dédramatisé leur relation aux langues, leur vécu souvent négatif, a inversé les choses en partant de ce qu'ils maîtrisent, la pédagogie, en mettant l'accent sur la polyvalence, en les outillant de façon simple et rationnelle par rapport à l'élève qui construit du sens.

2. les élèves dans la classe, avec le développement d'aptitudes mais surtout le repérage d'attitudes différentes ou qui évoluent.

"Les enfants communiquent ce qui permet un travail intéressant sur leurs représentations. Les prolongements sont appréciés en dépit du temps que cela prend. [...] Des enfants arabophones se sont trouvés valorisés et leur langue a fait l'objet d'une discussion en classe. Pour quelques enfants cette légitimation a été déterminante au niveau de leur bien-être dans la classe et de leur sentiment d'appartenance. [...] Ecrire les langues "exotiques" les intéresse particulièrement. Même les enfants qui ont quelques réticences par rapport à certaines langues au début, développent vite une grande curiosité pour les langues." (Grenoble)

"Les activités EVLANG apparaissent comme quelque chose de nouveau. Dans toutes les classes, indépendamment du milieu d'implantation et des différences de niveau, les activités intéressent les élèves. Ils apprécient leur aspect ludique."



Manoscritto taoista del VII sec.

“Certaines notions qui ne passaient pas dans d’autres matières trouvent grâce à Evlang un intérêt chez les enfants. La lecture de cartes et du planisphère par exemple. Les séances EVLANG ont suscité un intérêt que les enfants ne manifestent pas durant les cours de géographie.” “Certaines expériences culturelles passées sous silence à l’école (culture tamoule par ex.) ont trouvé un terrain d’expression et de valorisation pour des élèves habituellement en retrait. Une influence sur les rapports entre enfants: le partage des biographies a permis de mieux se connaître et de mieux s’apprécier.” (La Réunion)

“Les élèves ne sont plus gênés quand ils ont un accent différent de celui des autres (autre région de France ou autre origine). Ils se lancent et voient que tout se passe bien. On apprend beaucoup sur leur vie. L’école s’ouvre.” “On en fait aussi profiter les autres classes (décloisonnements, échanges d’affiches et de productions, fêtes, etc.)” “Les élèves ont même inventé une boîte à trésors quand on ouvre les portes, on trouve des odeurs, des chansons et des faits culturels de différentes origines.” “Ils ont aussi voulu raconter la chèvre de Monsieur Seguin en patois.” “Pour eux, l’anglais n’est plus la seule langue en dehors du français.” “On constate l’attention accrue des élèves dans les disciplines (géographie en particulier et français).” “Les élèves sont plus créatifs, spécialement en français.” (Paris V)

“Chez les élèves, c’est en termes d’attitudes que se manifestent les changements les plus probants. On note la disparition des rires à l’écoute de certaines langues, l’implication plus régulière des élèves de cultures différentes ainsi que des élèves en échec scolaire, mais aussi l’enthousiasme pour la recherche d’informations et de documents.” “Les élèves ont acquis une vigilance au phénomène des langues et posent des questions sur elles.” (Bourges)

Bilan intermédiaire: Ainsi, les élèves retrouvent un certain dynamisme en classe par des activités de découverte stimulantes dans un rapport à l’enseignant et à l’apprentissage qui se modifie. Les échanges sont plus nom-

breux, l’écoute de l’autre plus attentive, le sens davantage construit ensemble, des ponts faits entre les matières. Les élèves se respectent davantage et vivent une véritable éducation citoyenne.

3.1 Les parents, en particulier ceux des élèves d’origine étrangère.

“Les parents ont parfois peur face à la gamme de langues proposées. Certains ont peur des mélanges, en particulier quand ils parlent une autre langue que celle de l’école.” (Grenoble)

“Le projet semble obtenir l’adhésion des parents. Il est souvent interprété comme un projet dans lequel l’enfant va apprendre des langues.” Certains parents ont fait part d’une curiosité soudaine de leur enfant pour les langues.” (La Réunion)

“Les enseignants disent parler davantage avec les parents, avoir plus de retours sur la vie à la maison et sur des discussions familiales sur les langues.” “Les parents viennent parler de leur expérience, de leurs voyages, de leurs origines. Ils apportent des documents, des objets, des musiques etc. Ils participent davantage à la vie sociale de l’école.” (Paris V)

Bilan intermédiaire: Les parents sont davantage acteurs dans la vie de l’école, plus concernés par ce qui se passe dans la classe et plus à même de discuter avec leurs enfants. Les parents se situent ici de plus en plus en tant que partenaires de l’institution scolaire.

Conclusion

Tout enseignant, même s’il a donné sa langue au chat*, peut contribuer au développement du respect de la diversité des langues et des cultures chez les jeunes. Au delà de cette boutade, les langues concernent tous les maîtres du primaire, et pas uniquement les linguistes qui ont pour projet d’enseigner une langue.

Une formation pour tous était l’objectif du projet EVLANG. Les premiers

essais sont encourageants pour les équipes dans la mesure où les objectifs ont été atteints. L’éveil aux langues participe par la formation à la professionnalisation des enseignants dans le cadre de leur polyvalence. Elle propose des tâches qui favorisent l’articulation entre développement personnel et développement professionnel en s’appuyant sur un degré de compétence reconnu chez les stagiaires. EVLANG stimule l’enthousiasme et le désir d’aller de l’avant.

Ouvrages cités

- CANDELIER, M.(1997): *Evlang - un programme européen d’éveil aux langues à l’école primaire*, Présentation du projet au colloque Language Awareness, Québec, 1998.
DEVELAY, M. (1994): *Peut-on former les enseignants?*, Paris, ESF.
HAWKINS, E. (1984): *Awareness of language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
MACAIRE, D. (1998): *L’éveil aux Langues à l’école primaire en contexte européen: Eléments de réflexion pour la formation des enseignants*, in: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommages à Louise Dabène, LIDIL, Grenoble.
MAGNIN HOTTELLIER, S. / PERREGAUX, C. (1995): *Quand l’école accueille Pierre, Pedro, Peter and Cie!*, in: *Babylonia 2/95*, p.51-55.

Notes

* Donner sa langue au chat: renoncer à deviner, s’avouer incapable de répondre à une question (Petit Larousse en couleurs, 1989)

** Les partenaires européens ont contribué par leurs informations à la rédaction de cet article. On trouvera un regard spécifique de la Suisse sous la plume de Dominique Jeannot.

Dominique Macaire

Formatrice d’enseignants en langues, chargée de cours de didactique des langues et des cultures en formation initiale à l’Institut Catholique de Formation des Professeurs de Marseille. Coordinatrice pour la France du projet Socrates Lingua EVLANG au titre de l’Université René Descartes Paris V. Auteur de manuels scolaires.

Dominique Jeannot
Neuchâtel

La pluralité linguistique dans la formation des enseignants

Un exemple à l'École normale de Neuchâtel

In diesem Beitrag werden die Aktivitäten vorgestellt, welche im Rahmen der Grundausbildung an der Ecole normale von Neuchâtel zum Themenbereich der Mehrsprachigkeit realisiert wurden. Am Anfang konzentrierte man sich auf die Beziehungen zwischen Schule und Zweitsprache (insbesondere Deutsch als Fremdsprache). Mit der Zeit verschob sich aber die Orientierung in Richtung mehrsprachige Klassen, die jetzt ins Zentrum des Interesses gerückt sind.

L'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes est aujourd'hui une réalité que nous devons non seulement constater, mais surtout prendre en compte dans nos pratiques. Les futurs enseignants doivent être préparés à pouvoir travailler au mieux dans ce nouveau contexte plurilingue et pluriculturel.

Comment cette réalité peut-elle se traduire dans une formation initiale?

Quelle est notre structure de formation?

L'École normale de Neuchâtel propose aux étudiants une formation générale construite selon l'alternance des cours et des stages durant trois ans.

Depuis plusieurs années, et grâce au dynamisme, aux convictions et compétences aussi bien linguistiques qu'humanistes de M. Charles Muller, professeur de méthodologie du français, notre école a tenté de mettre en oeuvre une réelle pédagogie intégrée du français et de l'allemand, le "FRAL". Que se cache-t-il derrière ce sigle? Tout d'abord une volonté de mettre en pratique ce qu'Eddy Roulet avait développé dans son ouvrage "Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée" (1980)¹. Ensuite, une pratique qui permette aux étudiants de se rendre compte des ponts existant entre l'enseignement de la langue de l'école - pour nous le français - et l'enseignement d'une langue seconde - en l'occurrence l'allemand.

Par ailleurs, tout au long de la formation, et dans le cadre de l'enseignement de la méthodologie du français,

nous proposons aux étudiants des observations, des réflexions, des travaux pratiques (cf. infra) sur le thème de la pluralité linguistique.

Quelles sont nos intentions?

Elles sont multiples et se développent selon les axes suivants:

- **un travail sur les représentations:** il nous paraît fondamental, en effet, de considérer l'étudiant d'abord comme une personne (et futur citoyen!), de lui permettre de prendre conscience de ses représentations personnelles, par exemple à propos des étrangers au sens le plus large du terme, à propos de l'une ou l'autre langue ou de ses locuteurs, à propos du bilinguisme. Et, si cela s'avère pertinent, de chercher avec lui les moyens susceptibles de modifier ses propres représentations. En effet, grâce à des connaissances plus précises, grâce à d'autres regards, nous avons souvent constaté que les étudiants modifient leurs modes de penser, leur manière de voir le monde! A notre avis, ce travail sur les représentations est le préalable nécessaire à tout autre réflexion théorique, pédagogique et didactique.
- **une information générale:** elle porte sur les recommandations de la CDIP, la connaissance du cadre juridique cantonal et des institutions extrascolaires qui concernent plus spécialement le domaine du plurilinguisme et du pluriculturalisme.
- **une sensibilisation à la réalité plurilingue d'une classe:** par des consignes d'observation que nos étudiants doivent exécuter, nous

voulons les amener à réaliser que les classes d'aujourd'hui sont multiculturelles... et qu'il est donc nécessaire et souhaitable d'exploiter cette richesse.

- **des transferts dans les classes:** les étudiants, lors de séminaires spécifiques, construisent des activités didactiques sur le thème des langues et des langages, puis testent ces activités dans les classes où ils effectuent leurs stages pratiques et conduisent finalement une réflexion non seulement sur l'aspect didactique de ces activités, mais aussi à propos de leurs apports cognitifs et sociaux. Cette réflexion sur la pratique doit d'une part permettre aux étudiants d'analyser la qualité de la

gestion pédagogique de leur activité. D'autre part, il est intéressant aussi de porter un regard sur les découvertes que les élèves ont pu faire au travers des activités, sur les connaissances qu'ils ont pu acquérir. Enfin, il s'agit d'observer les attitudes des élèves à l'égard des enfants allophones, à l'égard des langues. Régulièrement, à ce propos, les étudiants relèvent combien intérêt et ouverture d'esprit sont les sentiments dominants.

Quels éléments pratiques de formation pour concrétiser ces intentions?

Le "FRAL", que nous évoquions ci-

dessus, a quelque peu changé d'orientation ces dernières années. Il n'est plus orienté uniquement vers les passerelles qui existent entre le français et l'allemand, mais se construit selon deux axes:

- envisager l'enseignement d'une langue au sens large, qu'elle soit maternelle, seconde ...
 - considérer l'enseignement du français comme n'étant plus l'enseignement de la langue maternelle, mais comme l'enseignement de la langue de l'école, langue commune.
- Dans chaque cours méthodologique de langue, durant les trois ans de formation, nous attirons l'attention des étudiants sur la problématique de l'acquisition d'une langue et de ses normes pour les enfants allophones.

En première année, les travaux et réalisations pratiques exigés traitent de la thématique des langues et des langages, du multilinguisme. Les étudiants conçoivent un jeu ou une activité qui prenne en compte un des aspects du plurilinguisme: les familles de langues, les différents systèmes d'écriture, la notion d'emprunt linguistique, l'étymologie, etc. Par exemple:

- "Le Languno", jeu inspiré du jeu de cartes "UNO", qui se déroule selon les mêmes règles, mais qui présente 10 mots dans 8 langues.

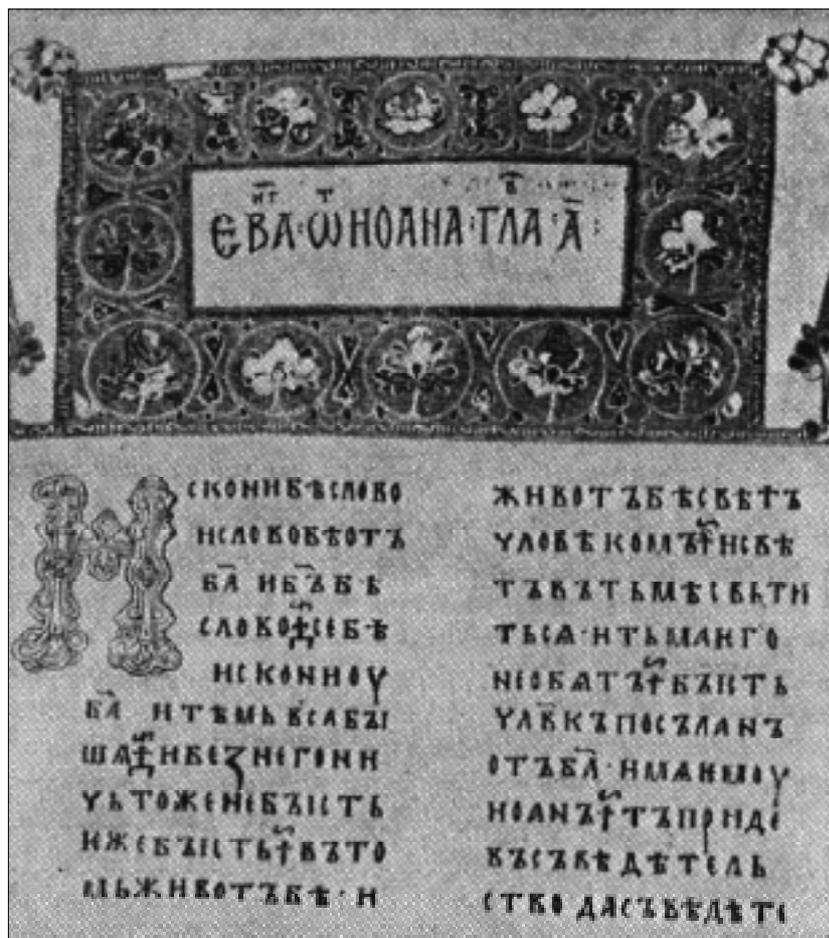
Ou

- "Merci, écrit dans le monde" jeu qui permet aux élèves de découvrir des systèmes d'écriture autres qu'alphabétiques.

Ces travaux font l'objet d'une évaluation formative et, dans la mesure du possible, sont testés durant les stages effectués par la suite.

En deuxième année, nous invitons les étudiants à faire un certain nombre d'observations dans leurs classes de stage: grille d'observation à compléter, réflexion à conduire en répondant par exemple à des questions comme:

- A-t-on connaissance, dans votre école, des recommandations de la CIIP? Lesquelles applique-t-on?



Vangelo di Ostromir-1056

- *Les enfants allophones sont-ils facteurs de retard scolaire pour la classe? de surcroît de travail pour l'enseignant? (Justifiez votre réponse).*

De plus, lors de journées spécifiques, les étudiants se rendent dans des classes d'accueil, des centres de requérants d'asile, centres culturels et d'alphabétisation. L'accent est alors mis sur le vécu: nous imaginons que ces expériences humaines laisseront une trace plus vive dans leurs esprits, voire leurs cœurs, qu'un exposé théorique "hors contexte".

Durant la troisième année, les étudiants sont "en responsabilité" lors de stages ou de remplacements: force est de constater qu'il est alors difficile pour eux d'assurer les transferts, c'est-à-dire de mettre véritablement en place une pédagogie qui s'adresse à une classe multilingue!

Quelles limites, quelles difficultés rencontrons-nous?

Nous n'avons ni les compétences réelles, ni les possibilités matérielles d'assurer une véritable méthodologie et pédagogie de l'intégration. Nous sommes conscients de n'offrir aux étudiants qu'une sensibilisation la plus large possible. Nous savons hélas que dans de telles conditions les habitudes d'une pédagogie pour classe monolingue reviennent au galop...

Quels souhaits ... pour quelle solution?

En guise de conclusion, nous ne pouvons que redire ici ce qui a été exposé. A plusieurs reprises déjà nous avons pris clairement position: si les recommandations de la CIIP (*Recommandations de la CDIP, 30 oct. 1986, 24 et 25 oct. 1991*) sont le reflet d'une **réelle** envie politique de prendre en compte **les langues**, si le nouveau concept pour l'enseignement des lan-

gues trouve un écho favorable auprès des instances éducatives, alors il est alors urgent que l'on que les mêmes instances de décision donnent ... aux écoles, aux enseignants, et aux élèves ... les moyens d'opérationnaliser, de rendre réalisables concrétiser ces intentions. Deux moyens nous paraissent relativement primordiaux:

- l'inscription, dans les plans d'étude, d'objectifs spécifiques concernant la pluralité des langues (éveil au langage, ouverture aux langues, p.ex.)
- la conception de moyens d'enseignement permettant aux enseignants de transformer ces objectifs en activités pédagogiques.

Nous croyons que le temps est venu d'accorder une place réelle - en temps, en objectifs d'apprentissage, en moyens d'enseignement - aux langues, et surtout aux élèves qui les parlent.

Note

¹ Cf. également l'article de E. Roulet dans le numéro 2/95 de *Babylonia*, déjà consacré aux rapports entre langue maternelle et langues secondes: "Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?" (p. 22 - 25).

Dominique Jeannot

Professeur de méthodologie du français, Ecole normale, Neuchâtel.

Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturals

école-club
klubschule
scuola club
migros

Forum d'information et de discussion

Les langues étrangères et la formation d'adultes: une nouvelle approche à l'aube du troisième millénaire

Coire, 12-13 novembre 1999

Thèmes

- Le cadre de référence du Conseil de l'Europe pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères
- la stratégie de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles suisses
- l'enseignement des langues étrangères en système modulaire
- le manifeste des langues publié par la Fondation Langues et Cultures

Tous ces thèmes seront présentés dans des exposés suivis de discussions: Des ateliers permettront aux participants d'approfondir les sujets et d'en tirer les conséquences pratiques. Les ateliers seront dédoublés (français et allemand). Interventions de G. Lüdi, Bâle; R. Schärer, Zürich; F. Grin, Flensburg; J. Thorogood, Londres.

Informations et inscriptions:

R. Makosch, KOST, MGB, Case postale, 8031 Zürich
Tél: 01-277 20 32, Fax: 01-277 20 14, e-mail: mike.makosch@mgb.ch



Hans Weber
Solothurn

Von gefälligen Namen

Lösen Sie gerne Knacknüsse? Nun, versuchen Sie, die Lautgesetze für Französisch und Italienisch aufzustellen, nach denen arabisch *al-bâdingân* einerseits zu *aubergine*, anderseits zu *melanzana* wurde! Sie geben es auf? Ja, wenn Sie bedenken, dass die Eierfrucht aus Südostasien bis nach Europa gebracht wurde, und überlegen, wie sie die lange Reise (reell, und nicht nur virtuell wie in Sprachgeschichten) zurückgelegt hat, werden Sie bald zum Schluss kommen, dass die Aufgabe sinnlos ist. Denn Lautgesetze, die mit mathematischer Genauigkeit ablaufen, mögen wohl für Wörter gelten, die einem Volk angehören und sich mit seiner Sprache in der Zeit entwickeln, wie etwa *caballu* \bar{O} *cheval* oder *diurnu* \bar{O} *giorno*. Doch Namen für Dinge wie eben Früchte oder Gemüse, die durch Händler von einem Ort an den anderen gebacht werden, gehorchen anderen Bedingungen: Wer die Frucht kauft, hört (im Gewirr der Marktschreier) etwas wie einen Namen für das unbekannte Ding, oft mit unerhörten, nicht oder falsch wahrgenommenen Lauten. Daraus bildet er einen Namen, mit dem er die Frucht nun seinerseits seinem Käufer anpreisen kann, usw. usw. Dass Lautgesetze hier nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen dürften, ist verständlich. Doch völlig willkürlich verläuft die Entwicklung dennoch nicht. Der Hörer, der den Gegenstand und das Wort übernimmt, fügt den Namen unbewusst in seine sprachliche Welt ein, mit ihren typischen Rhythmen, Tönen, Klangfolgen und –vorlieben. La preuve? Eh bien, la voilà: L'arabe *al-bâdingân* a pris la forme *alberginia* en catalan, forme qui est devenue *aubergine* en français, toutes deux s'adaptant à merveille à leur nouveau monde. En espagnol et en

portugais l'article arabe a, pour une fois, été abandonné, ce qui donne *berenjena* et *beringela*, formes qui n'ont plus rien d'étranger non plus. Remarquez la jolie terminaison *-la* en portugais. En italien, le mot arabe a été "contaminé" comme on dit (pourvu que le fruit lui-même soit intact!) par le mot *mela* "pomme", et l'évolution aboutit à *melinzana*, forme qui défie toutes les lois phonétiques, mais donne un bien beau mot italien. Il existe même une forme latine, *melongena*. Mais n'allez pas reconstruire la forme italienne sur cette base! Le moine a lui aussi essayé de comprendre le marchand qui lui vendait ce fruit appétissant, et il l'a transcrit de son mieux dans son registre de cuisine, sans s'imaginer qu'il rendait un rude service à Linné.

Accommodation

Are you agreed then that classical phonetic laws are no use when we deal with imported objects and their names? The buyer (and hearer) must somehow be able to perceive, pronounce and remember the foreign term and it must somehow be acceptable to all the subsequent buyers. I even think the word 'somehow' is wrong. It seems to me that very powerful rules are at work that make the newcomer fit in perfectly, and even beautifully, into its new world. Our two words are not just some awkward adaptations: it's hard to find a better French word than *aubergine* and a better Italian word than *melinzana*. May we speak of *accommodation* as a major force that helps to shape language? Aus der Unzahl von "einschlägigen" Beispielen einige wenige, die dafür aber hoffentlich einschlagen:

Die Gewürznelke stammt aus den Molukken. Ein wohl tamilisches Wort wurde von den Griechen umgedeutet (das war ihre Art, Fremdlinge einzubürgern) *zukaryóphyllon* "Nussblatt", spätlateinisch hiess sie dann *gariofilum*, *gariofolium*, woraus italienisch *garofano*, französisch *girofle*, beide mit untadeliger Form.

Aus Kleinasien stammt die Frucht, die die Griechen *kerásion* nannten, die Römer *cerasum*, später *ceresia*. Das ergab altfranzösisch *cherise*, was heute nicht gut klingen würde, daher *cerise*. Aus der altfranzösischen Form stammt die englische, *cherry*, die wohl dorthin passt. Spanisch *cereza*, portugiesisch *cereja*, aber italienisch *ciliegia* (aus *ciriegia*, das auch irgendwie störte). Deutsch *Kirsche*, schweizerdeutsch *Kirsi*, *Chriesi* u. a.

Oft genügt eine kleine Endung, damit der Fremdling willkommen geheissen wird: *Kümmel* (aus latein *cuminum*, ursprünglich assyrisch; französisch *cumin*, italienisch *comino*). *Spargel* (vom lateinischen *asparagus*; englisch desgleichen – tönt sehr gelehrt, französisch *asperge*, italienisch *asparago*, spanisch *espárrago*, portugiesisch *espargo*).

Besonders hübsch ist der *Wirsing*: Das Wort stammt aus dem italienischen *verza* (daher das schweizerische *Wirz*), und *verza* ist die Nachfolgerin von vulgärlatein *viridia*, klassisch latein *viridia* "Grünes". Es ist doch vor allem die Endung, die die Akkommodation bewirkt.

De jolis exemples isolés sont les italiens *dattero* (*datte*) et *coriandolo* (*coriandre*) et surtout le catalan *tomàquet* (*tomate*). Mais n'oublions pas ces grands mots *albicocca* en italien *etalbaricoque* en espagnol (*abricot*).

Zwei besondere Einwanderer

Sprachlich sind *Gurke* und *Kürbis* interessanter als gemüslisch. (Trotzdem ist eine gemüslische Anmerkung nötig: Melone, Wassermelone, Gurke und Kürbis werden oft verwechselt; daher gewisse Unterschiede unter den Sprachen.)

Es gibt bei uns zwei Bezeichnungen für Gurke. Einmal eine aus dem griechischen *angurion* (Wassermelone) auf persischer Grundlage. Über die Slawen, die ihren Namen mit der Verkleinerungsendung versehen (pol-

nisch *ogórek*) gelangte die Frucht nach Mitteleuropa. Verschiedene deutsche Mundarten übernahmen das fremde Wort auf verschiedene Weise: mit bewahrter Vorsilbe *augurke* u. ä., mit lautlicher Anpassung *omorke* u. ä., unter Verlust der Vorsilbe schriftsprachlich *Gurke*, das weiterwanderte, zum Beispiel zu den Engländern: *gherkin* ("niederländische" Schreibung wie bei *ghost*).

Ce mot a également existé en ancien français, *angourie*, et il existe toujours dans les dialectes de l'Italie du nord, *anguria*. Mais c'est une autre forme qui l'a emporté, *concombre*, mot qui remonte au latin *cucumis*, *-eris*, ce qui aurait dû donner *cocombre*, forme qui a réellement existé jusqu'au 17e siècle. La nasalisation, euphonique, du premier *o* est encore un exemple d'accomodation, me semble-t-il. En Italie *cocómero* signifie concombre ou pastèque selon les régions.

Im Süden und im Westen des deutschen Sprachgebiets wird diese zweite Form verwendet. Hier lautet sie zum Beispiel *Kumkumer*, *Kukumer* (schweizerdeutsch: *Guggumere*), aber auch *Kumer* und beziehungsweise *Kümerling*. Englisch gilt *cucumber*. Das Kürbisfeld ist ein Feld, worin man sich nur zu leicht verirrt. Denn nicht nur französisch *courge* soll auf dasselbe Wort zurückgehen wie *Kürbis*, sondern auch *gourde* und das italienische *zucca*, und selbst spanisch *calabaza* mit seinen romanischen Verwandten ist dank der Kreuzung mit einem arabischen Wort hier angehängt worden!

Nicht direkt bezeugt ist zwar das dem altindischen entsprechende lateinische Wort **curbita*, dafür aber *cucurbita* (unter dem Einfluss von *cucumis*?) Auf das kürzere Wort geht deutsch *Kürbis* direkt zurück; ein Glücksfall ist, dass genau nach den Lautregeln die Endung *-is* entstand, die in unseren Mundarten beliebt ist, aber auch der Standardsprache angehört (*-nis*). Und auf die Form mit Reduplikation

soll französisch *gourde* zurückgehen, mit einer kleinen Schwierigkeit bezüglich des stimmhaften Anlauts.

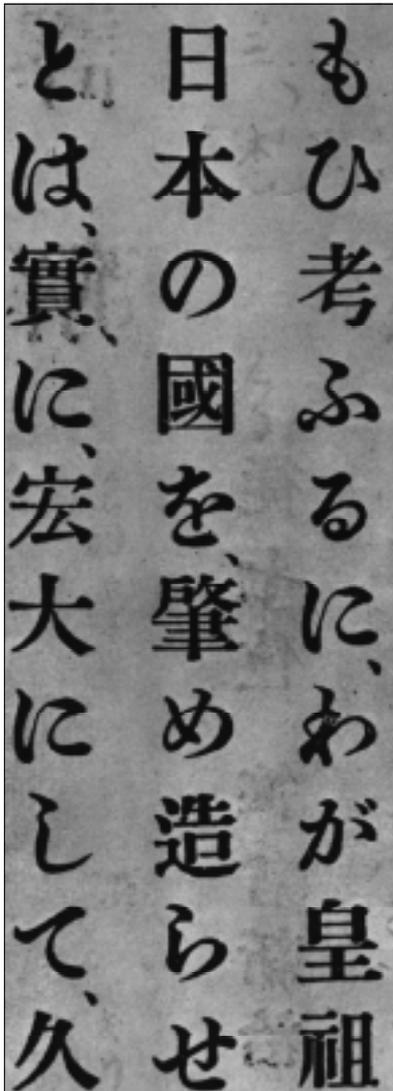
Le nom *courge*, lui, remonte à un latin tardif **cucurbita* (avec un suffixe plus agréable?). L'ancien provençal utilise le diminutif en *-la*, que nous avons déjà rencontré: *cogorla*, dont l'ancien français *courle*. Une autre forme dialectale à noter est *cougourde*.

Et l'italien *zucca*? Eh bien, il existait d'autres formes latines, dont l'une, *cucutia*, a donné *cocuzza* dans les dialectes du sud, et pourquoi pas **cozucca*, puis *zucca*?

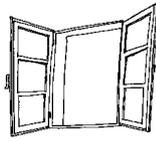
Opposing forces at work

Kumer und *Kukumer*, *curbita* und *cucurbita*, *gourde* und *cougourde* nebeneinander: Das bedeutet doch wohl, dass wir sprechenden Menschen die ersten Wortsilben fürs Leben gern verdoppeln. Und tatsächlich werden Sie in kurzer Zeit eine Unmenge Beispiele für Reduplikationen zusammentragen, beginnend mit Griechisch und Latein. Es muss aber auffallen, dass die verdoppelte Silbe auch wieder abfallen kann, wie bei *Kumer*, möglicherweise weil jemand glaubt, er höre einen Fehler, den er korrigieren muss. Die Erscheinung wäre dann also so etwas wie eine "Entstotterung".

Nowadays, exotic fruit and vegetables arrive together with the name the exporter wants them to have, a name able to impress would-be buyers. That's why *cherimoyas*, *lichis*, *okras* and their lot can do without any adaptation or any etymological history for that matter. But, inspite of all the market forces, wouldn't it be nice if someone called *broccoli Bröckeli* or *Bröckelchen*?



Caratteri giapponesi



Christiane Perregaux
Genève

Les documents officiels: miroir des enjeux scolaires plurilingues

Die EDK hat bereits 1972 die schulische Integration fremdsprachiger Kinder und 1975 den Unterricht einer zweiten Nationalsprache zum Gegenstand von Empfehlungen gemacht. Bis 1998 wurden die Beziehungen zwischen diesen zwei Bereichen kaum diskutiert, man nahm an, sie hätten mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Anforderungen zu tun. Das 1998 entworfene Gesamtsprachenkonzept (vgl. Babylonia 4/98) ist das erste offizielle Dokument, das die vier im schulischen Kontext vorhandenen Sprachbereiche (Ortssprache, Nationalsprachen, internationale Sprachen und Sprachen der Schülerpopulation) institutionell in Beziehung setzt. Wie bei jeder Innovation zeigen sich Widerstände und Öffnungen: Die didaktischen Ansätze von EOLE / Begegnung mit Sprachen scheinen jedenfalls auf Interesse zu stossen.

L'essor des travaux concernant les approches didactiques *Eveil au langage/Ouverture aux langues* (nommé ci-après EOLE pour reprendre un terme utilisé dans le projet COROME¹, 1998) date, dans l'espace francophone, d'une dizaine d'années² et projette une nouvelle dimension dans le champ des apprentissages langagiers. Comme tout projet novateur, EOLE créée à la fois des espoirs pour le développement de nouveaux savoirs langagiers et des résistances dans la mesure où il rompt avec des principes qui régissent traditionnellement les politiques linguistiques, l'enseignement/apprentissage, l'organisation scolaire et les rapports entre disciplines, notamment en didactiques des langues. L'espace scolaire devient un lieu interculturel³ qui s'ouvre à l'éducation plurilingue. Il importe ici de recenser les changements que ces approches nécessitent pour n'être plus seulement tolérées sur la marge de l'institution (malgré l'intérêt qu'elles suscitent) mais incluses dans le curriculum.

Mise en situation

Un des principes d'EOLE est de convoquer simultanément dans la classe des langues qui, habituellement, s'enseignent en tant que disciplines autonomes (notamment le français et l'allemand, pour ne citer que les langues obligatoires dans le cursus scolaire romand) ou qui n'ont que rarement droit de cité dans l'école, comme la plupart des langues de la population scolaire d'origine étrangère. L'enseignement/apprentissage, dans le cadre des démarches EOLE, ne peut avoir lieu qu'avec l'abandon momentané de la hiérarchisation habituelle des

langues, telle que l'a mise en évidence la sociolinguistique, et de l'exclusion d'idiomes prétendument indésirables. Toutes les langues sont à même de proposer un matériau d'apprentissage également intéressant qui constitue le corpus sur lequel les élèves vont travailler: notamment apprendre à exprimer leurs connaissances langagières, tester des hypothèses en comparant comment les langues résolvent certaines questions (par exemple: la numération, le pluriel, la question du genre, l'organisation de la phrase, la création de mots composés, les types de textes), observer, constater et analyser des organisations syntaxiques et/ou des systèmes d'écriture semblables et différents. Très concrètement, les élèves monolingues et plurilingues⁴ vont exprimer et partager leurs connaissances linguistiques, aussi variées soient-elles, et leur questionnement sur l'usage et le fonctionnement des langues, ceci autour d'un objectif d'apprentissage précis. L'enseignant propose également du matériau linguistique plurilingue afin de nourrir la réflexion commune et parfois de complexifier la situation-problème que les élèves auront à résoudre. Il est donc clair que toutes les langues ont leur pertinence dans cette orientation didactique. Selon la question traitée, certaines sont cependant plus adéquates que d'autres dans la mesure où elles brisent des logiques qui semblaient universelles; un processus de décentration linguistique amène alors les élèves à réaliser que chaque langue et donc celle(s) qu'ils connaissent représente(nt) un système parmi d'autres, avec des similitudes et des différences: en portugais, les jours de la semaine ne suivent pas le même principe que dans les

autres langues romanes; le swahili est particulièrement précieux pour questionner les catégorisations lexicales qui échappent au masculin/féminin, etc.

Des voies parallèles

Les approches EOLE intégrées dans l'école ouvrent donc de nouvelles perspectives en proposant une articulation, sans exclusive, de la langue de l'école, des langues nationales, des autres langues étrangères enseignées dans l'école et des langues de l'environnement social et scolaire, proche et lointain (et pourquoi pas des langues anciennes). Les documents officiels de la Conférence suisse des chefs de Départements de l'Instruction Publique (CDIP) sont-ils sensibles à cette nouvelle forme de présence des langues dans l'espace scolaire ?

Une première analyse des documents montre l'existence, jusqu'en 1998, d'une grande dichotomie entre les recommandations concernant l'enseignement d'une deuxième langue nationale et celles se préoccupant de la scolarisation de la population scolaire d'origine étrangère. Ces deux thèmes reviennent très régulièrement sur la scène de l'éducation et du même coup sur la scène politique depuis les années 70. A cet égard, il est intéressant de constater que trois ans seulement séparent les premières recommandations de référence sur l'enseignement de la deuxième langue nationale et sur les élèves d'origine étrangère.

L'enseignement des langues

La CDIP adresse aux cantons, en 1975, des recommandations tout à fait fondamentales concernant *l'introduction, la réforme et l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire*. Il faudra de très longues années de réformes et de débats pour qu'effectivement tous les cantons s'enga-

gent dans cette voie. Devant la difficulté d'obtenir des résultats efficaces dans la deuxième langue nationale par l'enseignement/apprentissage, la CDIP édicte d'autres recommandations afin que les cantons *favorisent les échanges d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse (1985) et avec l'étranger (1993)*, qu'ils *poursuivent les efforts entrepris pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes (1993)*, recommandations sur la dimension européenne de l'éducation) et *qu'ils encouragent l'enseignement bilingue (1995)*.

La scolarisation des élèves de langue étrangère

La scolarisation des enfants de langue étrangère est présente depuis plus de vingt-cinq ans dans la réflexion de la même CDIP qui a émis, de 1972 à 1991, cinq séries de recommandations (1972; 1974; 1976; 1985 et 1991). Au cours des années, les préoccupations se sont déplacées et Gretler (1995) cite *l'intégration de tous les élèves de langue étrangère dans les écoles officielles (1972)*, *la nécessité de leur offrir des cours de langue et culture d'origine (1985)* et sur *la prévention de toute discrimination entre élèves (1972)*. Le développement d'une éducation interculturelle pour tous est également cité, *éducation qui doit se concrétiser lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires (1991)*.

Les deux séries de recommandations ci-dessus concernaient et concernent encore souvent des réseaux de recherche et même des réseaux institutionnels disjoints (Berthoud & Gajo, 1998). L'enseignement des langues vivantes et l'enseignement bilingue prennent rarement en compte la réalité plurilingue des élèves, et la discussion sur les langues de la population scolaire d'origine étrangère est prisonnière d'une problématique

“d'enfants migrants”⁵. Le paradoxe est patent. En effet, l'école s'interroge sur le manque d'efficacité de son enseignement des langues à une population monolingue alors qu'elle n'intègre pas les savoirs langagiers d'une population scolaire plurilingue. Il ne s'agit évidemment pas, dans l'un et l'autre cas, des mêmes langues. Le problème prioritaire est ici de nature sociolinguistique: la langue prend du prestige ou se trouve minorée en fonction notamment des rôles économique, politique, social et culturel joués par ses locuteurs dans un lieu donné. Le cas de l'italien est à ce titre exemplaire: selon qu'il est langue nationale ou langue de migration, il va voir son statut et ses modalités d'apprentissage se modifier.

Les enjeux politiques qui accompagnent ces deux pôles de recommandations ne sont pas du tout semblables et n'engagent pas les mêmes réactions dans l'espace public. Nous l'avons vu dernièrement, lorsque Zurich a pris la liberté de modifier l'équilibre vulnérable des langues en reformulant son rapport au français, introduisant l'anglais dans le cursus obligatoire. Les réactions politiques, au sujet des liens confédéraux à défendre à travers l'apprentissage de la langue de l'autre, ont été immédiates et particulièrement émotives (Perregaux, 1998). En revanche, les initiatives prises dans le domaine de la migration⁶ concernent principalement des propositions de pédagogie compensatoire qui ne remplissent pas toujours les objectifs escomptés et dont certains travaux ont mis en évidence les limites et parfois les effets pervers (Doudin, 1998). La frilosité certaine ressentie chez les responsables éducatifs pour développer des projets plus ambitieux, provient de la crainte de voir surgir des oppositions de la part des autochtones. Il convient de réaliser combien l'influence du débat public sur la présence des étrangers en Suisse est présente jusque dans l'espace scolaire. Une compréhension différente de la

dimension interculturelle, comme élément constitutif et dynamique de la société, et à ce titre mobilisant tous les acteurs scolaires, permettrait de nouvelles initiatives favorables à la population scolaire dans son ensemble. Ces dernières perdraient leur antagonisme (les unes concernant les autochtones et les autres les allochtones) pour s'orienter vers des projets communs et vers le développement d'une communauté d'intérêts. Les approches EOLE, en s'alimentant des langues de tous, se situent dans cet espace commun, qui apparaît déjà – bien que le terme EOLE ne soit pas utilisé – dans les recommandations de 1991. Mais la présence de cet appel à *une éducation interculturelle pour tous* dans les documents officiels de la CDIP concernant la *migration* l'a reléguée une fois encore dans l'espace des *Autres*.

cept fait apparaître les quatre groupes de langues ayant un statut différent mais nécessitant une prise en charge par l'institution scolaire: à savoir, la langue locale, les langues nationales (l'apprentissage d'une, voire de deux langues nationales), l'anglais (comme langue internationale incontournable) et les langues de la population scolaire. Tout au cours du document, on sent à la fois la nécessité d'intégrer dans le concept les langues de la population scolaire et la difficulté de leur donner une place irrévocable. Dès le préambule du document, référence est faite aux dernières recommandations de la CDIP concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère (CDIP, 1991). La Suisse n'est plus décrite comme un pays *quadri-lingue* mais *plurilingue* et comme un territoire où *la pratique langagière au quotidien est plurilingue*. L'école,

rapporte le document, doit avoir une fonction *incitative* et, en plus du développement des connaissances, elle doit formuler comme objectif explicite une *compétence d'apprentissage*. Le but visé est *d'éduquer une population solidaire, fonctionnellement plurilingue et ouverte à une société multiculturelle* (p. 3-6).

Les cantons respectent et encouragent les langues présentes dans leur population scolaire et les intègrent dans les horaires/plans d'études (p. 15), tel est le contenu du principe quatre. On aurait pu espérer une formulation un peu plus explicite qui aurait dit par exemple que *les cantons encouragent l'enseignement/apprentissage des langues présentes dans leur population scolaire (...)*. Cependant, toute l'argumentation qui suit le principe se base sur les recherches actuelles sur le plurilinguisme (dont

Un espoir de changement

Une orientation nouvelle

Cette brèche dans le consensus créée par la stabilisation de l'équilibre linguistique suisse de 1997 (Perregaux, 1998) était l'occasion rêvée de revoir une politique d'enseignement/apprentissage des langues qui articule différemment les langues nécessaires à la vie culturelle, politique, sociale et économique du pays et de ses habitants. En fait, la peur d'un affrontement préjudiciable aux liens confédéraux entre des groupes favorables à l'enseignement de l'anglais et d'autres à l'apprentissage des langues nationales a conduit la CDIP à opter pour l'élaboration *d'un concept général pour l'enseignement des langues vivantes dans les écoles, en prenant en compte le multilinguisme de la Suisse* (CDIP, 1998). Pour la première fois, on assiste à la réunion, dans un même document officiel, de l'ensemble des problématiques linguistiques qui traversent le pays. Dans ses quatre premiers principes et objectifs, le con-



Sigillo della cultura Harappa (Indu), ca. 100 anni a.C

celles qui montrent l'importance de la connaissance de la L1 pour s'investir avec succès en L2) et reconnaît notamment la ressource que représente pour la Suisse ce nouveau patrimoine linguistique (p. 15-16). Ce principe, tel qu'il est formulé, devrait stimuler la réflexion sur les modalités de présence et d'enseignement/apprentissage des langues de la population scolaire dans l'école. La difficulté de trouver des formules variées qui correspondent à chaque situation particulière est réelle (le concept signale quelques projets, p. 16), mais l'affirmation de cette préoccupation dans le concept devrait permettre de relancer la question et de trouver des solutions diversement institutionnalisées.

La notion d'*environnement scolaire plurilingue offrant des ressources à utiliser en classe* apparaît également dans le concept (voit également Perreux, 1995, 1998) tout comme l'*intérêt de développer la prise de conscience de l'existence d'autres langues et d'éveiller l'intérêt pour ces langues* (p. 18).

Les approches *Eveil au langage* sont d'abord explicitement proposées en amont de l'apprentissage (p.18) avant de viser la sensibilisation des jeunes élèves et leur prise de conscience de la nature du langage et de son rôle dans la vie humaine. Le concept prévoit que cette approche qui présente un double aspect d'*ordre cognitif et affectif* (on aurait pu ajouter son rôle social) trouve sa place dans les plans d'études dès le début de l'école primaire (même de la préscolarité) (p.23).

Un quasi oublié très regrettable

La question des langues de la population scolaire n'apparaît que très peu dans les résultats de la large consultation qui a suivi la rédaction du concept⁷. Une des propositions émises dans le cadre de la consultation demande de se référer, sans plus, aux recommandations de la CDIP de 1991.

Le même désintérêt a généralement traversé les médias qui se sont passionnés, en Suisse romande, pour la problématique de l'anglais et de l'allemand⁸ en marginalisant une fois encore le débat sur les langues de la population scolaire.⁹ Ce désintérêt vient-il d'une résistance à construire une autre représentation de la population qu'une représentation dichotomisée ou de la difficulté à trouver des dispositifs réalistes qui permettent la prise en compte des ressources linguistiques de la population scolaire? On pense à tort que cette question ne concerne que les locuteurs des langues de la migration alors que la problématique traverse tout le champ social et scolaire (de Goumoëns, de Pietro, Jeannot, 1999). Le paradoxe que nous avons décrit plus haut existe ici aussi: ce qui est bon pour *Nous* ne l'est pas nécessairement pour les *Autres* et réciproquement (notamment, les résultats des recherches sur le plurilinguisme, sur les relations entre L1/L2, sur les liens entre langue et identités individuelle et collective, sur les rôles politique, social, culturel et pédagogique de l'institutionnalisation d'un enseignement/apprentissage). S'agissant des approches EOLE, elles n'ont pas eu la place qu'elles méritaient dans la réflexion des personnes et des institutions consultées. Il est fort possible que le manque d'intérêt provienne d'une compréhension encore lacunaire des objectifs d'EOLE, qui se défend d'être une nouvelle didactique d'apprentissage des langues, mais se veut, dès l'entrée à l'école et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, un accompagnement des apprentissages linguistiques, une façon de développer chez les élèves une culture langagière plurilingue, créatrice d'attitudes et d'aptitudes favorables notamment à l'apprentissage des langues. Cette consultation a montré, somme toute, une certaine continuité dans la façon de penser les langues dans l'espace scolaire et social; elle n'a pas contribué à renforcer les pos-

sibilités d'ouverture qu'offrait le concept général pour l'enseignement des langues.

Vers un élargissement de la réflexion

Suite à la consultation, la constitution d'un *Groupe de travail Concept général pour l'Enseignement des Langues* (GCEL), mis en place par la CDIP à partir du 1^{er} avril 1999, relance un regain d'espoir. En effet, des éléments plutôt occultés dans le rapport de consultation se trouvent explicitement présent dans le cahier des charges de ce groupe. Les deux pôles qui nous intéressent particulièrement, comme signes concrets et symboliques d'une modification des représentations en ce qui concerne les langues dans l'espace social et scolaire, se retrouvent dans le calendrier des activités du groupe. Parmi les questions liées à la politique d'éducation, on lit: *prise en compte des langues de la migration dans le concept général pour l'enseignement des langues*. Dans les questions portant sur les contenus, les approches *Eveil au langage* sont en première position.

Rappelons également que, simultanément à la mise en consultation du concept général, la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) avait mandaté un groupe d'étude et un groupe de rédaction¹⁰ pour rédiger un avant-projet visant la réalisation de moyens didactiques EOLE. La consultation qui s'en est suivie a vu un scénario un peu identique à celui du Concept général pour l'enseignement des langues: diverses résistances se sont exprimées. Il a fallu revoir le projet. Cependant, une fois la demande honorée, un nouvel espace d'intérêt et de faisabilité s'est ouvert et, dès le début de l'an 2000, la réalisation de moyens didactiques devra démarrer, accompagnée d'une réflexion approfondie sur les spécificités de ces approches (voir de Goumoëns, ici-même).

La patience active est la meilleure conseillère dans cette période où les certitudes qui fossilisaient la réflexion sont ébranlées. Jusque dans les documents officiels, de nouvelles articulations entre langues sont proposées qui devraient remettre en cause le couple antagoniste majorisation/minorisation (Coste, 1989) et stimuler le questionnement sur la marginalisation de certaines langues (donc de certains élèves). C'est à une redéfinition de l'espace scolaire que l'on devrait assister: un espace ouvert à une nouvelle constellation linguistique, à de nouvelles formes d'apprentissage (dont EOLE) et à l'enseignement/apprentissage des langues locale, nationales, étrangères, et de la population scolaire comme marques de légitimité.

Les résistances sont présentes ici comme dans toute innovation. Nous n'en avons décrites que quelques-unes. Des questions de fond continuent à se poser pour lesquelles nous n'avons pas encore de réponse. Des recherches doivent être poursuivies qui vont permettre de mieux comprendre les enjeux scolaires, intellectuels, culturels sociaux et politiques de ces nouvelles propositions. Actuellement, le projet *Evlang*¹¹ (mené dans le cadre européen de *SOCRATES*) auquel nous participons, nous en donne déjà une première occasion.

Notes

¹ COROME (COMmission ROMande des Moyens d'Enseignement). Voir ici-même C. de Goumoëns.

² Voir, notamment, dès 1989 la revue LIDIL du Laboratoire de linguistique de l'université Stendahl de Grenoble; l'ouvrage de J. Billiez (Ed.) en hommage à Louise Dabène *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998; des travaux du CREDIF, de l'IRDP.

³ La notion d'interculturel est ici comprise comme une élaboration identitaire institutionnelle et individuelle qui s'inscrit dans une société pluriculturelle et qui concerne tous les acteurs scolaires, pour autant qu'il y ait apprentissage à partir de la mise en commun de savoirs spécifiques et de divers points de vue (multiperspectivité).

⁴ Les élèves bilingues sont bien sûr compris dans le terme "plurilingue".

⁵ Nous n'entrerons pas en matière ici sur les différentes modalités d'enseignement des langues de la population scolaire issue de la migration. Des propositions nouvelles et variées devraient être faites dans le cadre du concept général pour l'enseignement des langues.

⁶ Nous ne tenons compte ici que des questions traitées dans les recommandations et ne faisons pas référence aux modalités d'accueil mises en place actuellement pour les enfants, réfugiés de la violence, ni aux débats politiques concernant des cursus scolaire séparés pour autochtones et allochtones (principalement à cause des questions de langues).

⁷ Consultation conduite en automne 1998, notamment auprès des autorités politiques et scolaires et auprès des associations professionnelles.

⁸ La question se posait plutôt de façon conflictuelle comme le titre l'Educateur sur sa couverture du 4/98: *L'allemand ou l'anglais*.

⁹ Dans l'Educateur 10/98, un article présentant le concept général pour l'enseignement des langues occulte complètement le principe 4 concernant les langues de la population scolaire. Le titre: *Des petits Suisses trilingues heureux d'apprendre une langue nationale et l'anglais* est également révélateur de la difficulté de changer de regard sur la dynamique culturelle et linguistique actuelle de la société et de l'école.

¹⁰ Pour la liste des membres du groupe de rédaction mandaté par COROME, voir de Goumoëns, ici-même.

¹¹ Voir ici-même les contributions de Kerschbaumer, Macaire, Candelier.

Bibliographie

- BERTHOUD, A.-C. / GAJO, L. (1998): *Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse: rapport national présenté au conseil européen des langues*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 67, p. 125-151.
- CDIP (1972; 1974; 1976): *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*.
- CDIP (1975): *Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les enfants pendant la scolarité obligatoire*.
- CDIP (1985): *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*.
- CDIP (1991): *Déclaration concernant le racisme à l'école*.
- CDIP (1991): *Recommandations relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère*.
- CDIP (1993): *Recommandations sur la dimension européenne*.
- CDIP (1993): *Recommandations concernant l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation*

et de la formation.

CDIP (1995): *Déclaration concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse*.

CDIP (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un "Concept général pour l'enseignement des langues"*.

CDIP (1999): *Rapport de consultation concernant le Concept général pour l'enseignement des langues*.

CDIP (1999): *Mandat à l'intention d'un groupe de travail Concept général pour l'enseignement des langues (GCEL) de la Commission Formation générale*.

COROME (1998): *Eveil au langage/Ouverture aux langues: avant-projet*.

COSTE, D. (1989): *Minorisation et majoration en situation d'apprentissage institutionnel*, in: B. PY / R. JEANNERET: *Minorisation linguistique et interaction*, Neuchâtel, faculté des lettres, p. 169-178.

DE GOUMOËNS, C. / DE PIETRO, J.-F. / JEANNOT, D. (1999): *Des activités d'Eveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 69/2, p. 7-30.

DOUDIN, P.-A. (1998): *La scolarisation des enfants portugais en Suisse*, Berne, CDIP.

EDUCATEUR dossier *l'allemand ou l'anglais*, 4/98.

EDUCATEUR 10/98.

GRETTLER, A. (1995): *Recommandations et institutions dans le domaine de la formation interculturelle*, in: POGLIA, E. / PERRETT-CLERMONT, A.-N. / GRETTLER, A. / DASEN, P. (Eds.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*, Berne, Lang, p. 79-85.

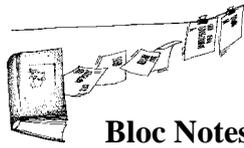
PERREGAUX, C. (1995): *L'école, espace plurilingue*, LIDIL 11, p. 125-139.

PERREGAUX, C. (1998). *Quelles langues pour quelle Suisse?* In S. Perez (Ed.), *la mosaïque linguistique*, pp. 201-219. Paris, L'Harmattan.

PERREGAUX, C. (1998): *Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 67, p. 101-111.

Christiane Perregaux

est Professeur à l'Université de Genève et ancienne maîtresse enfantine. Elle s'intéresse aux approches interculturelles en éducation et mène des recherches sur l'ouverture de l'école à la pluralité linguistique et culturelle, et sur la formation des enseignants à cette dimension. Elle collabore aux projets COROME et SOCRATES concernant l'Eveil au langage.

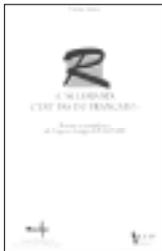


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

MULLER, N. (1998): «L'allemand, c'est pas du français!» Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand, Neuchâtel/Lausanne, IRDP/LEP.



Die vorliegende Studie stellt den Versuch dar, dem DaF-Unterricht vor dem Hintergrund der Erforschung der Spracheinstellungen neue Impulse zu verleihen.

Einem kurzen theoretischen Teil folgt der umfangreiche Hauptteil mit der Beschreibung und Auswertung einer empirischen Untersuchung. In einem dritten Teil, vor den Schlussfolgerungen, werden didaktische Aktivitäten vorgestellt, welche die Ein- und Vorstellungen der Lernenden gegenüber dem Lerngegenstand zum Thema haben und so Material anbieten, in Sprachlernklassen am Thema Spracheinstellungen zu arbeiten.

Psychosoziale Perspektive

Der erste Hauptteil stellt den der Untersuchung zu Grunde liegenden theoretischen Zugang vor: Das Erlernen einer Sprache beschränkt sich nicht auf die Aktivierung kognitiver Fähigkeiten. Vielfältige psychosoziale Aspekte wie Einstellungen gegenüber der zu erlernenden Sprache, Vorstellungen von der dazu gehörigen Sprachgruppe, von sich selber und von seinen Fähigkeiten etc. haben auf den Fremdspracherwerb einen mindestens so bedeutenden Einfluss. Diese Aussage ist ebenso zutreffend wie (heutzutage) wahrscheinlich unbestritten. Gerade deshalb wäre in diesem Kapitel eine eingehendere Auseinandersetzung mit der zum Thema vorliegenden (auch deutschsprachigen) Forschungsliteratur zur präzisen Positionierung des eigenen For-

schungsdesigns (vgl. 2. Hauptteil) wünschenswert gewesen und hätte für weitere Untersuchungen in dieser Richtung Modellcharakter erreichen können (im Literaturverzeichnis stehen 54 französische und 8 englische Titel einem deutschen Weltwochenartikel gegenüber – hat das etwa psychosoziale Ursachen?).

Feldforschung in Biel

Kernstück der vorliegenden Untersuchung ist ein Forschungsprojekt zu den Beziehungen zwischen den Spracheinstellungen und dem Sprachenlernen sowie zu den sich daraus ergebenden didaktischen Konsequenzen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache in der zweisprachigen Stadt Biel. Der empirische Teil des Projekts im Französischen Gymnasium in Biel lief in zwei Phasen ab: Klassenbeobachtung (5–6 Deutschlektionen in 4 Klassen während 3 Monaten) und didaktische Aktivitäten in den Klassen (im Anschluss, während 4 Monaten). Dabei wurde von folgender Hypothese ausgegangen: “L'apprentissage de la langue allemande se trouve en relation avec les représentations de la langue allemande, de l'Allemagne et des Allemands; de la Suisse alémanique, des langues qui y sont parlées et des Suisses alémaniques; de la situation de cohabitation caractéristique de Bienne” (S. 35).

Im Feldarbeitsteil des Projekts wurde versucht, diese Hypothese mit unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung zu erhärten: Assoziationsübungen, Klassenbeobachtung, Fragebogen, Interviews und Klassendiskussion. Die Ergebnisse sind an sich nicht unerwartet:

- Deutsch wird von den Lernenden im Allgemeinen für eher schwierig und komplex gehalten und diese Ansicht wird in der Regel auch von den Lehrpersonen geteilt.

- Die Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen sind wesentlich von historisch-kulturellen bzw. kulinarischen Faktoren geprägt.
- Das Bild der Deutschschweiz ist ambivalent: auf der einen Seite positive, auf persönlichen Erlebnissen bzw. Bekanntschaften basierende Einstellungen, auf der anderen Seite negativ geprägte Stereotypen wie Verslossenheit, Konservatismus, Dummheit etc.
- Die Einstellung gegenüber dem Deutschlernen unterscheidet sich m.E. wahrscheinlich kaum von der gegenüber anderen Selektionsfächern. Um in Deutsch “gut” zu sein, glauben z.B. 77.4% der Befragten, man müsse die Sprache lieben, 64.3% sind überzeugt, man müsse ein gutes Gedächtnis haben und 54.8% meinen, man müsse viel arbeiten. Das sind Aussagen, die m.E. mit grosser Wahrscheinlichkeit etwa auch auf die Einstellungen bezüglich dem Fach Mathematik zutreffen würden. Vergleichsdaten zu anderen Fächern, die neben Deutsch unterrichtet werden, wären zwar interessant und würden es erlauben, die Befragungsergebnisse zu relativieren, sie wurden aber nicht erhoben (Ausnahme in einem kleinen Teilbereich: Englisch).

Didaktische Aktivitäten

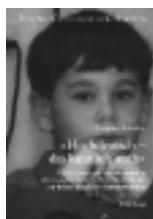
Im dritten Hauptteil werden als Konsequenz der Untersuchungsergebnisse konkrete didaktische Aktivitäten zum Thema Spracheinstellungen vorgeschlagen. Die gut fünf Lektionen umfassende Unterrichtsreihe wurde in drei Klassen erprobt und von den Lehrpersonen rückblickend als sehr wertvoll empfunden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese materialreiche und informative Studie (einmal mehr) zeigt,

dass Sprachenlernen – wie Lernen im Allgemeinen – ganzheitlich zu betrachten und zu betreiben ist. Lerngegenstand und –stoff, Methode und Didaktik sowie Lehr- und Lerntalent wurden lange in gewisser Weise überbewertet, die wichtigen psychosozialen Faktoren wie schulisches und privates Umfeld, kulturelle und soziale Identität oder Hetero- und Auto-stereotypen (Einstellungen) wurde im (Fremdsprachen-)Unterricht zu wenig Beachtung geschenkt. Die Resultate der vorliegenden Untersuchung und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen tragen dazu bei, dieses Ungleichgewicht in der Fremdsprachenvermittlung beseitigen zu helfen.

Hanspeter von Flüe-Fleck
Universität Freiburg/ CH

SCHNEIDER, Hansjakob (1998): *„Hochdeutsch – das kann ich auch“.* *Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion*, Bern u.a., Peter Lang (= *Zürcher Germanistische Studien*; Bd. 50).



Mit seiner Dissertation legt Schneider eine Fallstudie vor, in deren Zentrum ein einziger Junge, Sandro, steht. Sandro ist eines der Kinder, die im Rahmen des Nationalfondsprojektes „Spracherwerb in der deutschen Schweiz“ untersucht wurden. Schneider begleitete den Jungen während knapp dreier Jahre, vom zweiten Kindergartenjahr bis Ende der zweiten Klasse. Er betrachtet in seiner Arbeit die frühe Hochdeutschproduktion Sandros, mit besonderem Interesse dafür, welche Aspekte des

Hochdeutschen für diesen von Haus aus Zürichdeutsch sprechenden Jungen wie erworben werden. Die für vertiefende Analysen besonders geeignete Form der Einzelfallstudie erlaubt es aber nicht nur, zu beschreiben, wie der Hochdeutscherwerb genau verläuft, sondern es bietet sich die Möglichkeit, mittels verschiedener Spracherwerbsmodelle über die kognitiven Grundlagen eines solchen Erwerbs nachzudenken. So interessiert sich Schneider denn auch insbesondere für die Frage, ob es bestimmte Charakteristika gibt, die den Erwerb einer der L1 sehr nahen L2 auszeichnen, die also diesen Erwerb vom ‘klassischen’ Zweitspracherwerb unterscheiden.

Hochdeutscherwerb im Diglossiekontext

Eine Einzelfallstudie ist dabei vor allem dazu geeignet, neue Hypothesen zu generieren, und Schneider weist ganz richtig auf ihren „induktiv-explorativen Charakter“ (S. 32) hin. Seinen theoretischen Ausgangspunkt präsentiert Schneider in einem kurzen, sehr verständlich verfassten Kapitel eingangs seiner Arbeit. Gearbeitet wird mit Modellen aus den Kognitionswissenschaften (Konnektionismus, Competition-Modell, Schema-Ansatz), aber auch mit der natürlichen Phonologie. Schneider zeigt in diesem hervorragend konzipierten theoretischen Abschnitt, dass man die Organisation des sprachlichen Wissens in zentrale und periphere Bereiche aufgliedern kann, wobei etwa für den Fall des Präteritums die regelmässig gebildeten Formen das Zentrum und die unregelmässigen Formen eher die Peripherie bilden. Die unregelmässigen Formen ihrerseits können als in Schemata organisiert gesehen werden, wiederum mit einem Zentrum und einer Peripherie (S. 52). Spracherwerb kann gemäss der

präsentierten Ansätze als ein kognitiver Prozess betrachtet werden, der von zentralen Exemplaren ausgehend die Peripherie erfasst. Dabei werden nach konnektionistischer Sichtweise nicht Regeln erworben, sondern es entstehen Netzstrukturen, d.h. Knoten, die aktiviert und inhibiert werden können (S. 42).

Generalisierungen von Regelmässigkeiten

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden die hochsprachlichen Äusserungen Sandros untersucht. Die Wahl fiel auf Sandro, weil der Junge in der Projektstichprobe als ausgesprochen spontaner, aber oft auch erstaunlich ‘unkorrekt’ Hochdeutschsprecher aufgefallen war. Schneider betrachtet bestimmte sprachliche Phänomene, die im Wechselspiel von Analogie und Kontrast zwischen dem Zürichdeutschen und der Standardsprache Aufschluss über Erwerbsmechanismen geben könnten. Klise, Deklination, Konjugation und lexikalische Eigenheiten zeigen, dass Sandro immer wieder von zentralen und damit zumeist regelmässigen Bereichen des konnektionistischen Netzes ausgeht und die zielsprachlichen Mechanismen auf unregelmässige Bereiche generalisiert. Die typischen resultierenden Fehler sind Übergeneralisierungen innerhalb der Zielsprache, aber auch Übergeneralisierungen von Umsetzungsregeln Zürichdeutsch-Hochdeutsch.

Im Bereich des Kasussystems beispielsweise ergeben sich Probleme mit der Nominativ-Akkusativ-Unterscheidung, welche im Zürichdeutschen im Gegensatz zur Standardsprache nicht flexivisch ausgedrückt wird. Sandro produziert nun in einem ganz bestimmten Alter viele hochdeutsche Sätze vom Typ „das isch den normalen namen für glücksrad“ (S. 123). Schneider interpretiert diese

Sätze als Akkusativ-Übeneralisierung (S. 126), also eine Art "n-Mechanismus" (S. 128), der eben typischerweise in der Umgebung von unbetonten zentralisierten Vokalen im Auslaut einsetzt – aber eben nicht immer zu zielsprachlichen Strukturen führt.

Competition-Modell als Erklärungsversuch

Im Rahmen des Competition-Modells wird eine Hypothese gesucht über die kognitiven Abläufe, die Sandros Fehler erzeugen (S. 130). Etwas irritierend ist in diesen Ausführungen, dass der Begriff der 'Regel' wieder überaus zentral ist, während er in den einleitenden theoretischen Abschnitten zugunsten der netzwerkorientierten 'Knoten' verworfen worden war (S. 42).

Ausgesprochen aufschlussreich sind die Passagen, wo Schneider Sandros metasprachliche Reflexionen dokumentiert (etwa im Bereich der Klise, S. 113): Hochdeutsch wird von Sandro etwa als "halb andere Sprache" kategorisiert. Hier zeigt sich, welch schöne Einblicke ins Sprachbewusstsein eines (zugegebenermaßen ausgesprochen aufgeweckten) Kindes sich durch eine sensible Interviewtechnik gewinnen lassen – und dem Autor 'gelingen' die Gespräche mit Sandro ganz offensichtlich in beeindruckender Weise.

Auch im Bereich der Konjugation zeigt sich, dass Sandro im Zweifelsfall "interne Regeln" anwendet und nicht Paradigmen auswendig lernt. In diesem Sinne interpretiert Schneider Formen wie "wir sein" (S. 169), wo Sandro die erste (manchmal auch die dritte) Person Plural mittels des Infinitivstammes bildet. Auch Vermeidungsstrategien finden sich, etwa im Bereich des Präteritumsystems: Sandro zieht dem standardsprachlichen Imperfekt den aus dem Zürichdeutschen geläufigen Perfekt-Typ vor.

Lexikalische Transfers ins Hochdeutsche

Im Bereich der Lexik zeigt sich, dass Sandro mit auffälliger Konsequenz auch ausschliesslich dem Dialektlexikon zugehörige Lexikoneinträge als ins Hochdeutsche transferierbar betrachtet ("amigs" wird "amungs" u.ä.). Schneider kann zeigen, dass Sandro über eine Art Halbwissen verfügt bzgl. des Status von Dialektwörtern. Sandro geht offensichtlich davon aus, dass es ein kleines Lexikon gibt mit hochdeutschspezifischen Wörtern und daneben ein grosses gemeinsames Lexikon für das Zürichdeutsche und das Standarddeutsche, wobei phonologische und morphophonologische Regeln die Transformation vom Zürichdeutschen in die Hochsprache garantieren. Die genaue Abgrenzung von gemeinsamem Lexikon, Dialekt- und Standardlexikon ist in der Tat auch ausgesprochen schwierig, da es für die meisten Wörter in den jeweils anderen Lexika Anknüpfungspunkte gibt (S. 184). Auch im Bereich der Lexik zeigt sich, dass Sandro im Zweifelsfall den gespeicherten Formen die Anwendung von internen Regeln vorzieht (S. 200).

Dialekttypische Merkmale

In seinem vorletzten Kapitel geht Schneider der unterschiedlich ausgeprägten Dialektalität bestimmter sprachlicher Merkmale nach. Er unterscheidet aufgrund von Arbeiten Lausbergs und Auers im ripuarischen und alemannischen Raum "dialekttypische" und "weniger dialekttypische" Merkmale. Hier vermisst man zweifellos eine Rezeption der für diese Frage zentralen und wegweisenden Arbeit von Karlheinz Jakob,¹ welche auf der in der Dialektologie viel diskutierten Unterscheidung primärer und sekundärer Dialektmerkmale von Schirmunski aufbaut. Aus variationslinguistischer Sicht problematisch sind ausserdem alle Belege, die Schneider als Illustration negativen lexikalischen Transfers von

schweizerdeutschen Mundarten ins Hochdeutsche anführt (S. 239): *Estrich* für *Dachboden*, *Morgenessen* statt *Frühstück* oder *Schlips* für *Fliege*. *Estrich* und *Frühstück* sind längst von den Standardwörterbüchern kodifizierte Helvetismen bzw. Schweizer Hochdeutsch (vgl. z.B. Duden-Klassifikation "schweiz."), und *Schlips* ist kein Helvetismus sondern etymologisch Niederdeutsch. Schneider zeigt, wie Sandro die beiden Kodes Zürichdeutsch und Hochdeutsch einsetzt in Abhängigkeit von Themenwahl und Formalitätsgrad der Situation. Sandros Sprachwahl erscheint hier bereits weitgehend analog dem Verhalten erwachsener Deutschschweizer. Code-Shifting, der graduelle Übergang von dialektaler zu standardnaher Sprechweise, kann bei Sandro nicht beobachtet werden. Hingegen zeigt Sandro Code-Fluktuationen, ein Spielen mit den beiden Registern, vermutlich in Abhängigkeit von Überforderung und Spiel lust, von erwerbsbedingten und kommunikativen Faktoren.

Insgesamt liegt hier eine hervorragend geschriebene und gegliederte Einzelfallstudie vor, die einen typischen Regel-Lerner und seinen Hochdeutscherwerb untersucht. Besonders verdienstvoll ist der ständige Rückgriff in den datenzentrierten Abschnitten auf die eingangs formulierten theoretischen Prämissen. Schneider ermöglicht damit einen Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen der Erklärung von Spracherwerbsprozessen mittels netzwerkorientierter kognitiver Ansätze.

¹ JAKOB, Karlheinz (1985): *Dialekt und Regionalsprache im Raum Heilbronn. Zur Klassifizierung von Dialektmerkmalen in einer dialektgeographischen Übergangslandschaft*, Marburg, Elwert.

Raphael Berthele
Universität Freiburg / CH

METTAUER, Adrian / PROSS, Wolfgang / SORG, Reto (Hgg.) (1998): Berner Almanach. Band 2: Literatur, Bern, Stämpfli.

Lesen Sie gerne? Lesen Sie insbesondere gerne Gedichte und Kurzprosa? Fühlen Sie sich nicht nur von deutschen Texten, sondern auch von solchen in Mundart, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch angesprochen? Interessieren Sie sich auch für Texte, die als Summe einer bestimmten Region, im konkreten Fall der Stadt und dem Kanton Bern, ihre Stimme geben? Sind Sie auch an nicht-literarischen Texten interessiert, die von literarischen Institutionen handeln, wie beispielsweise der Burger- oder Stadt- und Universitätsbibliothek Bern (StuB)?

Wenn Sie diese Fragen mit 'Ja' beantworten, dann werden Sie mit dem "Berner Almanach. Band 2: Literatur" gut bedient sein. Er verspricht Ihnen eine ebenso vielseitige wie spannende Lektüre.

Moment- und Bestandesaufnahme

Der "Berner Almanach", 1998 vom Dreierteam Adrian Mettau, Wolfgang Pross und Reto Sorg herausgegeben, knüpft an eine im 18. und 19. Jahrhundert populär gewesene Publikationsform an. Damals herrschte der Brauch, im Jahresrhythmus ungedruckte literarische Texte in zum Teil bebilderten Sammlungen unter dem Titel "Almanach" oder "Kalender" erscheinen zu lassen. In Anlehnung daran legt der "Berner Almanach" bis auf zwei Ausnahmen unveröffentlichte Texte vor, welche er mit den Portraits ihrer Verfasserinnen und Verfasser illustriert.

Der "Berner Almanach" vereinigt auf rund 500 Seiten Texte von nicht weniger als 60 literarisch Tätigen aus Stadt und Kanton Bern. Er ist das Ergebnis beobachtender Streifzüge, die die Herausgeber auf der Suche nach der aktuellen literarischen Szene durch Stadt und Region unternom-

men haben. In Anlehnung an das Bild einer Botanisierbüchse, in die ein Käfer geraten ist, will der Almanach "nicht mehr sein als ein Sammelbehälter, in den vieles, was man zur Zeit im Garten findet, hineinwandert, vorausgesetzt, man sieht sich etwas um" (Vorwort). Somit versteht sich die präsentierte Textsammlung als Momentaufnahme und repräsentativer Querschnitt durch die aktuelle Literaturszene Berns, die ohne Anspruch auf Vollständigkeit möglichst viele Einzelercheinungen einzufangen versucht, welche sich derzeit in der Berner Literaturszene ausmachen lassen.

Fülle und Reichhaltigkeit

Dem Anspruch auf Fülle und Reichhaltigkeit wird der "Berner Almanach" durchaus gerecht, und dies nicht nur in quantitativer Hinsicht. Dies ist u.a. damit zu erklären, dass die Herausgeber bei der Textauswahl weniger die Rolle von Kunstrichtern als die nüchterner Betrachter und Beobachter einnahmen. Das Spektrum an Themen, Textsorten sowie ihrer literarischen Macharten ist ebenso breit wie dasjenige hinsichtlich Alter und Herkunft ihrer Verfasserinnen und Verfasser.

Längst nicht alle Texte nehmen inhaltlich auf Bern Bezug. Im Gegenteil! Im Vorwort der Herausgeber heisst es: "In der Tat hält sich das 'Bernweh' in Grenzen; schon eher zeichnet sich eine Vorliebe für 'Kleine Fluchten' ins Exotische, Traumhafte und Selbstbezügliche ab, aber auch für den Rückzug ins eigene (Schnecken-)Haus."

Einige der präsentierten Texte gehen eher konventionell, andere wiederum spielerisch und experimentierend mit Sprache um. Mit Namen wie Maja Beutler, Laure Wyss, Christoph Geiser und Kurt Marti sind im Autorenregister Persönlichkeiten vertreten, die sich aufgrund langjähriger erfolgreicher schriftstellerischer Tätigkeit Bekanntheit und Anerkennung über

die Kantons- und Landesgrenzen hinaus erworben haben. Das heisst aber nicht, dass der "Berner Almanach" weniger oder kaum bekannte Autorinnen und Autoren ausgrenzte. Ihnen erteilt er ebenso das Wort wie der heranwachsenden Schriftstellergeneration, der u.a. Lukas Stuber (1970), Lukas Bärfuss (1971) und Raphael Bendicht Urweider (1974) zuzurechnen sind.

Der Titel der Anthologie kann zur Fehlannahme verleiten, dass es sich bei den darin vertretenen Autoren ausschliesslich um Berner handelt. Dem ist nicht so. Der Idee des möglichst flächendeckenden Sammelns Rechnung tragend, sahen die Herausgeber bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren davon ab, deren Aufnahme in die Anthologie sowohl von Geburts- als auch Wohnort abhängig zu machen. Entsprechend sind im "Berner Almanach" neben gebürtigen - ortsansässigen oder abgewanderten - Bernern und Bernerinnen auch in diese Region Zugewanderte vertreten (z. B. Ibrahim al-Koni, Fabiola Carigiet).

Einheit trotz Vielfalt

Ungeachtet der Fülle und Reichhaltigkeit bestehen zwischen den einzelnen Texten verbindende Elemente. Dazu sind die bereits erwähnten Autorenportraits zu rechnen. Eine weitere Übereinstimmung zeigt sich im Umfang der Texte, unter denen keiner mehr als sieben Seiten umfasst. Im Anhang finden sich zudem zu jeder Person sog. "bio-bibliographische" Angaben. Als originell ist diesbezüglich die Rubrik herauszuheben, in der die fünf Lieblingswörter der entsprechenden Autorin bzw. des entsprechenden Autors vermerkt sind. All diese verbindenden Elemente gereichen dem "Berner Almanach" durchaus zum Vorteil, lassen sie ihn doch als Einheit erscheinen.

Individuelles Lektüreprogramm

Die Texte sind nach Autorennamen

alphabetisch geordnet, was auf den ersten Blick unspektakulär erscheinen mag. Mit dem Verzicht auf eine thematische Anordnung und damit auf eine Gliederung der Einzeltexte in übergeordnete sinnstiftende Einheiten entziehen sich die Herausgeber jeglicher interpretierenden und qualifizierenden Wertung, was als Ausdruck ihrer unpräzisen Haltung betrachtet werden kann.

Die alphabetische Anordnung der Texte hat weitere Vorteile: Nicht nur, dass sich ein gesuchter Autor im umfangreichen Werk leicht und schnell auffinden lässt, sie eröffnet der Leserin und dem Leser auch grosse Freiheit in der Textwahl bzw. in der Abfolge der zu lesenden Texte. Mehr noch. Die alphabetische Anordnung fordert geradezu auf, von einem chronologischen Lektüreablauf abzusehen und sich in mehr oder weniger grossen Vor- und Rückwärtssprüngen durch den "Almanach" zu lesen. Ob dies nun nach dem Zufalls- oder nach dem Lustprinzip geschieht - die Entscheidung, wie der Leser sein individuelles Lektüreprogramm zusammenstellt, bleibt schliesslich ihm selbst überlassen.

Der Almanach im Unterricht

Der "Berner Almanach" präsentiert sprachlich anspruchsvolle Texte. Dennoch kann sich ein Streifzug durch die Sammlung auch für die Deutschlehrerinnen lohnen, und zwar unabhängig davon, ob sie Mutter- oder Fremdsprachunterricht erteilt. Die Fülle der präsentierten Texte macht es nämlich wahrscheinlich, dass sie bei der Lektüre auf den einen oder anderen Text stösst, der ihr aufgrund von Inhalt, Thema, Sprache oder Form für den Literatur-, Sprach- oder Landeskundeunterricht als geeignet erscheint. Allgemein gültige Textempfehlungen abzugeben ist jedoch problematisch.

Fazit

Der "Berner Almanach" hält, was er verspricht. Die reichhaltige Textsammlung zeigt auf, wie facettenreich

und spannend das derzeitige literarische Arbeiten in und um Bern ist.

Katrin Gut
Universität Bern

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen, Zürich, Orell Füssli, ISBN 3-280-02738-1, 141 S.



Unser Alltag ist bereits heute, vor allem in der westlichen Welt, von allgegenwärtigen multikulturellen Erfahrungen geprägt. Ausser jene,

die aus ideologischen, rassistisch geprägten Gründen eine solche Gesellschaft ablehnen, zweifelt wohl niemand daran, dass unsere Zukunft multikulturellen und mehrsprachigen Gemeinschaften angehört. Diese Herausforderung stellt uns aber vor grosse Schwierigkeiten, denn wir verfügen, wenn überhaupt, nur ansatzweise über die institutionellen, verhaltensmässigen und menschlichen Ressourcen, die für eine friedliche und tolerante Lebensgestaltung in einer solchen Gesellschaft notwendig sind. Wesentlich geht es dabei um Verhaltenskompetenzen, also um Einstellungen, die uns ermöglichen im Andersartigen eine Bereicherung zu sehen und uns damit den Umgang mit der gesellschaftlichen Heterogenität gestalten helfen.

Die Schule hat bei der Konstruktion solcher Einstellungen eine wichtige Rolle zu spielen. In ihrem Rahmen kommen die jungen Generationen verschiedener Herkunft zusammen und können lernen, sich zu respektieren und miteinander umzugehen. Das Buch von Paul Portmann-Tselikas bietet einen bemerkenswerten Beitrag zur Schaffung jener pädagogischen

Kompetenzen, die von Lehrerinnen und Lehrern benötigt werden, um dieser Herausforderung im schulischen Alltag zu begegnen. Zum einen ist das Buch in einer leicht zugänglichen Sprache geschrieben und schreckt auch vom Umfang her nicht ab. Zum anderen ist es so strukturiert, dass die verschiedenen Kapitel auch einzeln gelesen werden können.

In der Einleitung werden die Ziele des Buches klar dargelegt und es wird darauf hingewiesen, dass nur die sprachliche Dimension behandelt wird. Bei allem Verständnis für die Ausparung der kulturellen Dimension, die nach Ansicht des Autors in einem weiteren Buch behandelt werden müsste, erlebt man diese strikte Abtrennung als Verlust, denn nicht zuletzt im didaktischen Bereich des Sachunterrichts können verschiedene kulturelle Perspektiven kontrastiv zu einem bedeutsamen Erkenntnisgewinn führen.

Die zentrale These des Buches hebt zwei Aspekte hervor: Erstens ist "...bewusster als bisher die Tatsache (zu) berücksichtigen, dass jeder Unterricht auf seine Weise Sprachunterricht ist" und zweitens, kann und soll jeder Lehrer und jede Lehrerin im eigenen Fach auf die Mehrsprachigkeit konstruktiv eingehen. Dies soll möglichst im Rahmen eines offenen und schülerorientierten Unterrichts geschehen. Die Begründung dieser These erfolgt über zwei Etappen: In einem ersten Teil des Buches werden Begriffe vorgelegt, womit man das Lernen und Unterrichten in mehrsprachigen Klassen angemessen beschreiben und erfassen kann. Dieser eher theoretische Teil geht nacheinander auf die folgende Probleme ein:

- Die sprachlich heterogene Zusammensetzung der Schulklassen.
- Die in der Schule verwendete Sprache, wobei die verschiedenen Formen des Sprachgebrauchs (Dialog, Gespräch, Monolog und Text) dargelegt und die zentrale Rolle einer "schriftsprachlich geprägten Text-

kompetenz" diskutiert wird. Darunter versteht man die Fähigkeit, logisch, zusammenhängend und sachbezogen Aussagen und Texte zu verstehen und zu produzieren. Da dies die wichtigste schulische Form des Sprachgebrauchs ist, hängt auch wesentlich der schulische Erfolg von ihrer Beherrschung ab.

- Die Zweisprachigkeit. In schlichter Form werden die Typen von Zweisprachigkeit dargestellt, indem sie begrifflich fixiert und bezüglich sozio-kultureller Kriterien delimitiert werden. Die wichtigen Begriffe der Submersion und Immersion gelangen ebenfalls zur Darstellung.
- Die Sprachbeherrschung und das Sprachenlernen. Eine umfassende Sprachbeherrschung baut auf vier grundlegende Kompetenzen auf: die Sprachkompetenz (Wortschatzkenntnis und grammatische Kompetenz), die soziolinguistische Kompetenz (kulturspezifisches und landeskundliches Wissen), die Diskurskompetenz (die Fähigkeit kohärent und nachvollziehbar über die Realität zu sprechen), strategische Kompetenz (sprachliche Problemlösungsstrategien).

Im zweiten, didaktisch ausgerichteten Teil des Buches, werden konkrete Hinweise und Arbeitsvorschläge diskutiert. In vier Kapiteln kommen zur Sprache:

- Die Notwendigkeit, die je spezifische Realität einer Klasse v.a. bezüglich ihrer Heterogenität wahrzunehmen. Indikatoren dafür können etwa der Zugang der Lernenden zu jeweiligen Themen, die Qualität der Textlektüre, die Überforderung der Lernenden sein.
- Die Bedeutung einer sprachlich adäquaten Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsaktivitäten, wobei die zentrale Leitfrage lautet: "Wie kann Arbeit am Thema bewusst als Arbeit an Sprache gestaltet werden?". In diesem Kapitel werden 7 Lektionsbeispiele vorge-

stellt, die verschiedene Fächer betreffen und die breite Palette der Möglichkeiten einer sprachlich bewussteren Didaktik ersichtlich machen. Etwas verwirrend werden die Beispiele als Modelle vorgestellt. Zum Modellcharakter fehlt ihnen aber die notwendige Systematik, zumal sie allem Anschein nach relativ zufällig ausgewählte Unterrichtssequenzen darstellen und somit die strukturelle Komplexität des Unterrichts- und Lernprozesses nicht abdecken.

- Das hoch sensible Problem der Normen im Sprachunterricht. Einerseits wird die Relativität sprachlicher Korrektheit thematisiert, andererseits werden hilfreiche Hinweise für die Korrekturarbeit gegeben und auf die didaktisch positive Rolle der Fehler hingewiesen.
- Die Notwendigkeit, konsequent nach lernwirksamen Arbeitsformen zu suchen. Dabei werden insbesondere sprachlich relevante Kriterien der Wirksamkeit diskutiert.

Lehrerinnen und Lehrer sämtlicher Fächer und Schulstufen werden in diesem Buch grundlegende Anregungen finden, sowohl zu einem besseren Verständnis der sprachlichen Heterogenität ihrer Klassen als auch zur Entwicklung eines didaktischen Repertoires, das den Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schülern differenzierter entgegenkommen kann. Zwischendurch finden sich im Buch auch zahlreiche Highlights, so z.B. wenn auf das magische Denken verwiesen wird, das dem Glauben zugrunde liegt, dass sich irgendetwas verändern könne, weil man als Lehrkraft einen Text korrigiert habe.

Es bleibt der Hoffnung Ausdruck zu geben, dass das Manko der Berücksichtigung kultureller Aspekte, bald mit einem neuen Buch kompensiert werden kann.

Gianni Ghisla
Comano

DOLZ, Joaquim / SCHNEUWLY, Bernard (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres à l'école*, Paris, ESF Éditeurs, collection Didactique du français.

Ce livre se donne pour but de contribuer au développement d'un enseignement de l'oral qui permettrait aux élèves non seulement de maîtriser l'expression orale dans la diversité des situations qui se présentent à eux mais également d'entrer en résonance avec leurs propres comportements langagiers et de développer une représentation de l'expression orale comme essentiellement interactive. Décrits ainsi, les objectifs des auteurs paraissent ambitieux. En fait, ils ne sont qu'adaptés à la difficulté de l'enseignement de l'oral et ne laissent dans l'ombre aucune de ses composantes constitutives.

Contrairement à ce que ce premier paragraphe pourrait laisser croire, ce livre n'est pas une réflexion théorique sur l'enseignement de l'oral. Ou plutôt, il l'est aussi: il réussit en fait une remarquable articulation entre réflexion et propositions didactiques.

Le premier chapitre narre l'élaboration d'une séquence didactique sur le débat public: il montre les questions que s'est posée l'équipe (des enseignants, des chercheurs et des enseignants-chercheurs), les réponses apportées et les enjeux afférents à ces réponses. Cette construction progressive d'une séquence est passionnante en elle-même: on y voit, quasiment en direct, comment s'articulent progressivement des conceptions théoriques et des pratiques. Le chapitre deux pose les bases de la notion de genre, véritable pierre de touche de l'ouvrage: en effet, la démarche des auteurs ne peut se saisir sans comprendre le statut d'outil sémiotique attribué au genre. Pour eux, classifier les textes oraux en genre est un moyen de stabiliser les relations dynamiques s'exerçant entre des contenus, des formes

communicatives et des configurations spécifiques d'éléments linguistiques. La notion de genre de texte oral (étendue à l'oralisation de l'écrit) est ainsi le moyen d'une didactisation de l'oral. Dans la troisième partie, on la verra à l'oeuvre à travers la présentation de séquences didactiques de quatre genres de textes oraux: l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture à d'autres. Auparavant, les auteurs nous auront permis de faire le point sur la manière de concevoir et d'évaluer les capacités orales des apprenants (dans le chapitre trois) et sur la notion de séquence didactique et sa pertinence dans l'enseignement de l'oral (dans le chapitre quatre).

Ces chapitres trois et quatre sont les plus difficiles à lire et à ... apprécier! Pour des raisons évidentes: il s'agit de chapitres qui sont des bilans d'acquis théoriques sélectionnés en fonction du rôle que les auteurs leur attribuent dans la mise sur pied d'une pédagogie de l'oral. Ils sont ainsi construits à la fois pour présenter les notions et montrer qu'elles sont les plus intéressantes pour le point de vue choisi. Cela fait beaucoup en peu de pages!

Ceci dit, je considère que ce livre est une véritable avancée sur le chemin de l'enseignement de l'oral – et les enseignants de tout niveau trouveront là de quoi construire des activités d'enseignement de l'oral – mais qu'il préfigure également une nouvelle conception de l'articulation de savoirs théoriques et de projets d'enseignement. A ce titre il est une contribution importante à l'édification de ce que devrait être la – disons une! – didactique.

Thérèse Jeanneret
Université de Neuchâtel

* **CLALÜNA, Monika / FRISCHHERZ, Bruno (1999): Zugänge zur Schweiz. Materialien und Adressen für Deutsch als Fremdsprache.**



Idee des Projektes „Zugänge zur Schweiz“ ist es, eine Datenbank für Unterrichtende im Fach Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache zur Landeskunde Schweiz zu

erstellen, die einerseits Angaben zu brauchbaren Materialien und andererseits nützliche Adressen enthält. Die Daten sollen sowohl in Form einer einfachen Broschüre als auch als Internet-Seiten zur Verfügung stehen.

Mit der Ausgabe 1999 der „Zugänge zur Schweiz“ wird eine erste Datensammlung vorgelegt, die auch auf dem Internet zu finden ist. <http://www.unifr.ch/ids/schweiz/>. Diese erste Version soll und kann keine Vollständigkeit beanspruchen. Die Daten werden aber laufend gepflegt und ergänzt und eine zweite, erweiterte Auflage der Broschüre „Zugänge zur Schweiz“ ist bereits für den Herbst 2000 geplant.

Einzelexemplare können gratis bestellt werden bei:

M. Clalüna, Untermattstr. 12, CH-6048 Horw, Fax: 041/340 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch

* **HÄUSLER, Myrtha (1999): Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz, 144 Seiten, Klappenbroschur Fr./DM 28.- / öS 204.ISBN 3-280-02718-7**

Die Entwicklung von Schulen mit hohem Anteil an Kindern aus sozioökonomisch unterprivilegierten und aus immigrierten Familien ist besorgniserregend, da die Schulerfolge ver-



gleichsweise tief sind und die Schulqualität gefährdet ist. Um die zentralen Grundsätze des Bildungswesens wie Chancengleichheit, Integration und qualifizierte Bildung

aller Kinder zu gewährleisten, müssen neue Wege gefunden werden, die erfolgreiches Lernen in heterogenen Schulen ermöglichen. Die vorliegende Fallstudie gibt Einblick in den Alltag von fünf betroffenen Schulen. Lehrpersonen und Schulbehörden können daraus Anregungen entnehmen, wie Schul- und Unterrichtskonzepte in der Praxis optimiert werden können .

* **RÜESCH, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung, 128 Seiten, Klappenbroschur Fr./DM 28.- / öS 204.ISBN 3-280-0271 7-9**



Die Bevölkerung ist zunehmend multikulturell zusammengesetzt. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Schulhäusern. Schulen mit einer sozial und kulturell stark durchmischten Schü-

lerschaft müssen aber trotz der besonderen Herausforderungen den Lernerfolg aller Kinder in der Schule und den Zugang der Jugendlichen zur Berufsbildung gewährleisten können. Aber wie? Peter Rüesch legt die wissenschaftlichen Befunde zu dieser Fragestellung vor. Das Buch hilft Lehrpersonen und Schulbehörden, wenn sie ihre Praxis überprüfen und Schulkonzepte und Unterrichtspraktiken wirkungsvoller gestalten möchten.

Bloc Notes

Informazioni



Programme national de recherche 33 Nationales Forschungsprogramm 33

Es sind folgende Umsetzungsberichte
u. Publikationen erschienen:

Les publications et les rapports de valorisation suivants viennent de paraître:

ALLEMANN-GHIONDA, C. / GOUMOËNS, C. de / PERREGAUX, C.: *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouverture et résistances.*

BRONCKART, J.-P. / MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I.: *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique.*

GRIN, F.: *Compétences linguistiques en Suisse: Bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses.*

SCHNEIDER, G. / NORTH, B.: "In anderen Sprache Kann ich ..." *Skalen zur Beschreibungen, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.*

ZIBERI-LUGINBÜHL, J.: *Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem.*

ALLEMANN-GHIONDA, C. / PERREGAUX, C. / GOUMOËNS, C. de (à paraître): *Éléments curriculaires: La pluralité culturelle et linguistique dans la formation des enseignants.* (Deutsche Version: *Curriculare Bausteine zur kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Lehr- und Lehrerinnenbildung.*)

Alle Publikationen zu beziehen bei:
Toutes les publications sont à commander chez:

SKBF/CSRE
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tel. 062/8352390
e-mail: skbf.csre@email.ch

ALLEMANN-GHIONDA, C. / GOUMOËNS, C. de / PERREGAUX, C. (1999): *Pluralité linguistique dans la formation des enseignants*, Fribourg, Editions universitaires.

Interdialogos 1/99



Diese Nummer enthält ein Dossier "Junge Kosovo-Albaner und wir - Wege zum kulturellen Miteinander" mit verschiedenen Beiträgen. U.a.:

- Die Schweiz und die Flüchtlinge
- Solche Schülerinnen und Schüler hatten wir noch nie
- "La religion des Albanais, c'est la nation": ...
- Un lexique pour apprendre le français à partir de l'albanais

MAGAZIN für Schule und Kindergarten 112/ Juni 99



U.a. in dieser Nummer:

- Dossier: Das Konzept der "Schweizerischen Arbeitsgruppe Schulung von kosova-albanischen Flüchtlingskindern"
- Bundesrat verbietet die Segregation: Die Begründung
- Keine getrennte Klassen in Dietikon
- Was ist los in Rorschach?
- Briefwechsel zum Gesamtsprachenkonzept

Fondazione Lingue e Culture - klubschule migros: **Les langues étrangères et la formation d'adultes: une nouvelle approche à l'aube du troisième millénaire.** Forum: Coire, 12-13 nov. 1999. Informations à la page 66.



Intercultural Communication for Practitioners and Trainers

Milton Bennett and Janet Bennett

«Intercultural Communication for Practitioners»
November 25th through 27th, 1999
«Making Organizations Intercultural»
November 28th / 29th, 1999

Lynn Witham

«Designing Effective Predeparture Training for Corporations»
October 1st / 2nd, 1999

Anita Rowe

«Managing Diversity in Organizations»
October 3rd / 4th, 1999

Informations:

Seminars in Applied Intercultural Learning (SAIL)
Peter Stadler, Andreas Theiler
Worbstrasse 221, CH-3073 Gumligen
Tel. +41-31-950 28 24; Fax +41-31-950 28 29; e-mail: sail@metzco.ch
Internet: www.metzco/sail.ch



Français - langue étrangère Cours de perfectionnement à distance

de décembre 1999 à juin 2000
(formation équivalant à 50 heures de cours)

Pour enseignants
de français langue étrangère, étudiants
en postformation, toute personne
intéressée par une formation
complémentaire

Renseignements:

École de français moderne
Université de Lausanne - BFSH 2
1015 Lausanne - Tél. 692 30 80
Fax 692 30 85
e-mail: efmsecr@efm.unil.ch
Internet: http://www.unil.ch/efm