



Babylonia

La didactique intégrée des langues: expériences et applications
Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzung
La didattica integrata delle lingue: esperienze e applicazioni
La didactica da linguas integrada: experienzas ed applicaziuns

Responsabili di redazione per il tema:
Claudine Brohy e Sonia Rezgui

Con contributi di
Claudine Brohy (Biel/Bienne)
Marisa Cavalli (Aoste)
Carole-Anne Deschoux (Genève)
Daniel Elmiger (Neuchâtel)
Roxane Gagnon (Genève)
Gabriella Gieruc (Lausanne)
Peter Lenz (Freiburg)
Carine Maillat-Reymond (Lausanne)
Rosanna Margonis-Pasinetti (Lausanne)
Franz-Joseph Meissner (Giessen)
Michel Nicolet (Neuchâtel)
Sonia Rezgui (Zürich)
Susanne Wokusch (Lausanne)

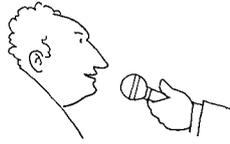
Con un inserto didattico di
Hannes Diggelmann & Andreas Gut



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Questo numero è pubblicato con il sostegno della CIIP

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno XVI / 2008



Mens sana in corpore sano

A l'heure actuelle, les grands évènements sportifs internationaux ne sont plus seulement l'occasion de faire du sport. Mais la véritable question est: l'ont-ils jamais été? En effet, rappelons-nous cette lointaine époque où les Jeux Olympiques étaient la Star académie des Temps Anciens, faisant des champions des demi-dieux, rémunération à l'appui bien entendu, chantés par les plus grands poètes et adulés par leur cité respective. Ou rappelons-nous l'origine des Jeux selon Pindare: le héros Pélops, devenu adulte, demande la main d'Hippodamie, fille du roi Œnomaos. Nous connaissons toutes et tous la suite de l'histoire: le père jaloux organise une course de chars qui l'oppose aux prétendants de sa fille et tue systématiquement les vaincus. Mais le héros, Pélops, fait appel au dieu Poséidon qui lui confie un char en or et des coursiers ailés. Evidemment, il remporte la victoire et la main de la jeune fille. Le clou de l'histoire étant qu'Hippodamie, éprise du jeune homme, fait saboter le char de son père, qui se brise pendant la course et cause la mort de ce dernier. La légende raconte encore que c'est pour expier ce crime que Pélops institue les jeux Olympiques. Et qu'aurait-on voulu expier à Berlin en 1936? A Moscou en 1980? Et que pourrait-on vouloir expier à Lhasa?

Les Jeux ont gardé jusqu'à aujourd'hui une forte symbolique. Lorsque Pierre de Coubertin les remet à l'honneur, il définit un idéal olympique inspiré selon lui de l'Antiquité, imaginant de jeunes aristocrates concourant pour la «beauté du sport». N'oublions pas non plus la flamme et le lâcher de colombes qui transmettent un message de paix, représentations par excellence des valeurs positives de l'être humain. De même, certains prétendent que le football favorise «le dialogue entre les peuples» et «joue un rôle non négligeable au niveau de l'évolution des mentalités et de la progression des droits de l'homme»¹. Preuve en sont les expériences de ces dernières années, avec les affrontements des supporters français et italiens qui ont supplanté les hooligans, ou encore les échanges de mots doux entre joueurs, celui par exemple qui, lors d'un certain match de la Coupe du monde, s'est terminé par une chanson en l'honneur du sportif Zidane, cassant du même coup l'image d'intégrité qui était pourtant la sienne...

Malgré les évènements de Pékin et les inquiétudes que nous réservait l'Euro '08, se développe une philosophie nouvelle qui attribue à l'activité sportive des vertus curatives autant pour le corps que pour l'esprit: la pédagogie du sport. Dans la même optique, l'Office fédéral du sport (OFSPO) a proposé dans le courant du mois d'avril un colloque pour lutter contre la violence dans le sport. De son côté, la HEP de Berne, en collaboration avec l'Université, est en train de mettre sur pied des modules dans le cadre de la formation des enseignant-e-s afin d'inciter ces dernier-ère-s à exploiter le sport comme un moyen de créer une dynamique de classe positive et favoriser la solidarité en classe. Entre un idéal immaculé et une sombre vision, nous espérons nous aussi que la transmission d'une culture du sport pourra contribuer à éviter des débordements et à tendre non seulement vers un peu plus d'humanité, mais encore à devenir un vecteur de valorisation de la pluralité des langues, car le sport est indissociablement lié à des échanges entre les peuples, voisins et éloignés.

¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Football>



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		La didactique intégrée des langues: expériences et applications Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzung La didattica integrata delle lingue: esperienze e applicazioni La didactica da linguas integrada: experienzas ed applicaziuns
	6	Einleitung / Introduction <i>Sonia Rezgui</i>
	9	Didactique intégrée des langues: évolution et définitions <i>Claudine Brohy</i>
	12	La contribution de l'école au plurilinguisme des élèves <i>Susanne Wokusch</i>
	15	Didactiques intégrées et approches plurielles <i>Marisa Cavalli</i>
	20	L'anglais à l'école primaire <i>Daniel Elmiger</i>
	23	Complémentarité de l'anglais et de l'allemand à l'école primaire: quelle charge pour l'enseignante? <i>Carine Maillat-Reymond & Susanne Wokusch</i>
	26	Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi- ou plurilingues? <i>Gabriella Gieruc & Michel Nicolet</i>
	29	Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten <i>Peter Lenz</i>
	35	Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung <i>Franz-Joseph Meissner</i>
	40	Le PEL: outil privilégié pour le développement d'une didactique intégrée des langues? <i>Rosanna Margonis-Pasinetti</i>
	43	Wortbildung im Deutschen und in anderen Sprachen
	46	L'album bilingue et l'enseignement de la lecture <i>Roxane Gagnon & Carole-Anne Deschoux</i>
Inserto didattico		No. 56 Les planètes - Séquence d'enseignement bilingue <i>Hannes Diggelmann & Andreas Gut</i>
Curiosità linguistiche	54	Zwei Arten von Ringen <i>Hans Weber</i>
	Finestra I 56	Eloge der Anfänglichkeit <i>Marco Baschera</i>
	Finestra II 60	Es muss nicht immer Literatur sein <i>Gérald Froidevaux</i>
	Finestra III 65	L'italiano "in carne ed ossa" <i>Donato Sperduto</i>
	Finestra IV 66	Langue et insertion: faux problèmes et vraies solutions... Un manifeste de 250 chercheurs
Bloc Notes	68	L'angolo delle recensioni
	72	L'angolo delle associazioni • Rückblick auf die Jahrestagung der APEPS in Zürich vom 22. bis 24. November 2007
	74	Informazioni • Agenda
	76	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Als man am Nachmittag des 21. Mai 2006 die Stimmen des Schweizer Stimmvolkes ausgezählt hatte, stand es fest: Aus den Urnen war ein für die schweizerischen Schulverhältnisse epochemachendes Resultat gekommen. Mit einer nimmer erwarteten Mehrheit von 86% hatten Bürgerinnen und Bürger dem Bund den verfassungsmässigen Auftrag erteilt, eine minimale einheitliche Regelung unserer Schule in Zusammenarbeit mit den Kantonen zu verwirklichen. Dass die Umsetzung dieses Vorhabens trotz der überdeutlichen Legitimation nicht einfach sein würde, war vorauszusehen. Das wurde dann an den kantonalen Abstimmungen gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule beispielhaft und klar illustriert. Das HarmoS-Konkordat ist der erste wichtige und notwendige Schritt in diese verfassungsmässig vorgezeichnete Richtung.

Nun sind wir aber soweit: Der populistische und nationalistische Geist mancher Eidgenossen lebt wieder in Form von Referenden gegen ebendieses Konkordat auf. Bezeichnend ist, dass dabei nicht etwa die effektiven Schwächen von HarmoS interessieren, z.B. die einseitige Ausrichtung auf sogenannte Leistungsstandards, sondern dessen Stärken: So heisst es z.B., mit HarmoS werde einer Staatserziehung Vorschub geleistet, den Familien die Kinder im frühen Alter weggenommen und die Autorität der Eltern untergraben. Abgesehen davon, dass durchschnittlich bereits jetzt 86% der Kinder zwei Jahre Kindergarten besuchen und in manchen Kantonen dieser Anteil gegen die 100%-Grenze strebt, steht den Kantonen frei, wie sie die zweijährige vorschulische Bildung organisieren sollen. Demagogie ist also an der Tagesordnung, denn mit HarmoS wird diesbezüglich nur ein Recht statuiert, das sich in der Praxis der letzten Jahrzehnte etabliert hat.

Ähnlich wird auch gegen die Einführung des Hochdeutschen im Kindergarten operiert. Im Kanton Zürich wurde eine Initiative angedroht, falls der Anteil des Hochdeutschen nicht klar unter 50% liegen sollte. Als ob man Sprachen und generell Kultur nach % einteilen könnte! Dafür wird empfohlen, dem Problem mit der Definition des Lernziels „Hochdeutsch“ im Kindergarten beizukommen, was in etwa der Austreibung des Teufels mit dem Belzebub gleichkommen dürfte. Denn, so scheint uns, gerade die sich daraus ergebende Lernzieltreiberei wäre im Kindergarten die Negation einer von Druck einigermassen freien Erziehung. Wäre es nicht sinnvoller, sich endlich darauf einzulassen, dass einerseits Hochdeutsch Bestandteil unserer Kultur ist, dass die Diglossie im ganzen deutschsprachigen Raum existiert und somit für die Mundart keine Gefahr darstellt?

Gianni Ghisla

Après la votation du 21 mai 2006, il était clair que le résultat des urnes devait marquer d'une pierre blanche l'histoire politique suisse. On ne se serait jamais attendu, en effet, à ce que 86% des citoyens et citoyennes donnent leur accord pour que la Confédération se charge de réaliser, en collaboration avec les cantons, une convention commune en vue de standardiser le système scolaire! Le Concordat HarmoS correspond à la première étape constitutionnelle à franchir pour parvenir à cette harmonisation du système éducatif. Bien que cette action soit légitimée par le scrutin, il semblait évident qu'elle serait difficile à mettre en place. En effet, les initiatives cantonales contre l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire ont clairement démontré qu'il fallait compter avec une opposition.

Alors que nous touchons enfin au but, l'esprit populiste réactionnaire de quelques citoyens suisses revient à la charge à force de référendums et s'oppose à ce Concordat. Le plus surprenant reste le fait que ce ne sont pas les réelles faiblesses de HarmoS qui sont prises pour cible, à savoir une conception unilatérale des standards de performance. Au contraire, on s'attaque à ce qui fait sa force: ainsi HarmoS encouragerait l'Etat à prendre en main l'éducation des enfants, les arrachant en bas âge à leur famille et sapant l'autorité parentale. Cette vision simplifiée fait abstraction des 86% d'enfants, voire des 100% dans certains cantons, qui fréquentent déjà l'école enfantine. Par ailleurs, la question de savoir comment organiser ces deux années de maternelle revient entièrement aux cantons. La démagogie est donc à l'ordre du jour, puisqu'HarmoS ne fait qu'ériger en droit un fait établi ces dernières décennies.

Le même procédé démagogique est utilisé à propos de l'introduction de l'allemand standard à l'école maternelle. En effet, on a menacé de lancer une initiative si le pourcentage d'allemand standard parlé à l'école enfantine ne se situait pas clairement en dessous de 50%. Est-il seulement possible d'affirmer qu'une personne parle dans une langue à tant de pourcent ou qu'elle appartient à une culture à un certain pourcentage? Afin de résoudre ce conflit, on tente de définir des objectifs d'apprentissage pour l'«allemand standard» à l'école maternelle. Mais ceci reviendrait à proposer un remède pire que le mal. En effet, il nous semble qu'une attention excessive aux objectifs d'apprentissage à l'école enfantine serait l'exacte négation d'une éducation qui ne mettrait pas les enfants sous pression. Ne serait-il pas plus judicieux d'admettre enfin que la diglossie (dialecte/langue standard) existe dans tous les pays germanophones, que l'allemand standard fait partie intégrante de notre culture, et que, par conséquent, cette langue ne représente pas une menace pour le suisse-allemand?

Gianni Ghisla

Più si avvicinava la fine della conta dei voti espressi dal popolo svizzero, più ci si rendeva conto, in quel pomeriggio del 21 maggio 2006, che il risultato avrebbe avuto un carattere epocale per la realtà scolastica nazionale: dalle urne stava uscendo una maggioranza, fissatasi poi ad un impensato 86%, a favore di un mandato costituzionale alla Confederazione affinché, dopo più di 100 anni dai primi tentativi, avviasse una politica formativa nazionale e realizzasse basi comuni minime per la scuola. Che questo mandato, nonostante la netta legittimazione popolare, sarebbe andato incontro a difficoltà non indifferenti era prevedibile e, del resto, all'epoca, esemplarmente illustrato dalle votazioni in diversi Cantoni contro l'introduzione di due lingue nella Scuola elementare. Non può dunque sorprendere se il progetto di concordato HarmoS, quale primo importante e necessario passo nella direzione indicata dalla Costituzione, si sia subito trovato a navigare in acque assai agitate. Lo spirito populista e nazionalista di non pochi confederati, che proprio quell'"armonia" non la vogliono digerire, è tornato a ravvivarsi sotto forma di diversi referendum contro il progetto. Significativo è il fatto che non interessano tanto i punti effettivamente deboli di HarmoS, ad es. il fatto di mirare quasi esclusivamente a standard di prestazione, quanto piuttosto i suoi punti forti: così, ad esempio, HarmoS preparerebbe il terreno all'educazione di Stato, toglierebbe i bambini in tenera età alle famiglie, mettendo a repentaglio l'autorità parentale. Ora, a parte il fatto che mediamente già l'86% dei bambini frequenta una scuola dell'infanzia, i Cantoni restano liberi di organizzare la formazione prescolastica come meglio credono! In realtà con HarmoS non si fa che formalizzare un diritto maturato negli ultimi decenni. Palese è dunque la demagogia di un modo di argomentare adottato anche in altri ambiti, come ad es. contro l'introduzione del "buon tedesco" (Hochdeutsch) nelle scuole dell'infanzia. Succede così a Zurigo, dove si minaccia il lancio di un'iniziativa se la proporzione dello Hochdeutsch non dovesse rimanere chiaramente sotto il 50%. Come se si potessero salvaguardare una lingua e, più in generale, la cultura con delle percentuali. Invece non si pensa nulla di meglio, per risolvere questo problema, che di fissare obiettivi di apprendimento specifici per lo Hochdeutsch, il che equivarrebbe a cadere... dalla padella nella brace. Che cosa infatti, più dell'insistenza sugli obiettivi di apprendimento, aumenterebbe la pressione scolastica eclissando proprio gli spazi di libertà indispensabili per un rapporto educativo a misura di bambini? Non sarebbe meglio prendere finalmente atto del fatto che lo Hochdeutsch è una componente della cultura svizzera, come lo è l'italiano standard, e che la diglossia è un fenomeno esistente in tutta l'area linguistica tedesca (e non solo), e non costituisce pertanto una minaccia per il dialetto svizzero tedesco?

Gianni Ghisla

Cura ch'ins aveva dumberà las vuschs dals votants svizzers ils 21 da matg 2006 è si stà cler: Da l'urna è resortì in resultat epocal per las relaziuns scolasticas da la Svizra. Cun ina maioritad mai spetgada dad 86% han las burgaisas ed ils burgais incumbensà la Confederaziun da realisar ensemen cun ils chantuns ina regulaziun cuminaivla minimala da nosa scola. Che la realisaziun da quest project na vegnia betg ad esser leva, malgrà la legitimaziun pli che clera, gliez era bain da prevair. Quai è er vegnì illustrà cler e bain a chaschun da las votaziuns chantunalas encunter duas linguas a la scola primara. Il concordat HarmoS è l'emprim pass impurtant e necessari en la direcziun instradada da la Constituziun.

Ussa essan nus uschè lunsch: il spiert populist e naziunalist da tscherts Confederads reviva puspè en furma da referendums cunter gist quest concordat. Uschia è si significativ che las flaivezzas effectivas da HarmoS (p. ex. l'orientaziun unilateral tenor standards da prestaziun) n'interessan gnanc ils adversaris, mabain gist sias fermezzas: Uschia vegn p. ex. pretendì che HarmoS promovia l'educaziun statala, ils uffants vegnian prendids davent fitg baud da lur geniturs e l'autoritad dals geniturs vegnia sutminada. Abstrahà dal fatg che radund 86% dals uffants han frequentà, en la media, dus onns scolina e malgrà che la tendenza s'avischina en tscherts chantuns a 100%, èn ils chantuns dal tutfatg libers da decider co ch'els vulan organisar il stgalim prescolar da dus onns. Demagogia furma pia l'urden dal di, pertge a HarmoS vegn be surdà in dretg, ch'è s'establì en la pratica dals davos decennis.

Fitg sumegliant vegn er operà cunter l'introducziun dal tudestg da scrittira en las scolinas. En il chantun Turitg han ins smanatschà cun ina iniziativa per il cas che la cumpart dal tudestg da scrittira na furma betg cleramain pli pauc che 50% dal temp d'instrucziun. Sco sch'ins pudess quantifitgar linguas e cultura en general cun cifras da pertschient! Persuenter vegn recumandà da dar dumogn a quest problem cun definir la finamira d'instrucziun „Hochdeutsch“ en la scolina, quai che munta tant sco da stgatschar il diavel cun il demuni. La resposta adattada cunter il chatschim da finamiras d'emprender che sa resultass da quai fiss, tenor noss avis, ina educaziun in pau libra e senza squitsch. Na fissi betg pli scort, d'acceptar ch'il tudestg da scrittira è ina part integrala da nosa cultura, che la diglossia exista en l'entir spazi germanofon e che quella na represchenta betg in privel per la varietad discurrenda?

Gianni Ghisla

Tema

La didactique intégrée des langues: expériences et applications
Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzung
La didattica integrata delle lingue: esperienze e applicazioni
La didactica da linguas integrada: experiencias ed applicaziuns

Introduction

La thématique de l'enseignement des langues étrangères est en débat au niveau de la politique de l'éducation en Suisse depuis la publication par la CDIP en 1975 des recommandations concernant l'enseignement de la deuxième langue nationale dès la 5^e année. Les travaux menés au plan européen autour du Cadre européen commun de référence pour les langues et la publication, en Suisse, du Concept général pour l'enseignement des langues en réaction au projet zurichois d'introduction d'un enseignement précoce de l'anglais en contradiction avec les Recommandations de la CDIP, ont contribué à ouvrir la discussion autour de la place des langues dans l'enseignement et à diffuser le concept de plurilinguisme. Après avoir échoué dans son projet de définition de nouvelles recommandations, la CDIP est parvenue à imposer en 2004 une «Stratégie et Programme de travail» pour la coordination de l'enseignement des langues à l'école obligatoire au niveau national. Dans ce document, les régions sont invitées à définir leurs propres calendriers et modalités de mise en œuvre. Sur le plan de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin), les travaux en vue de se doter de principes directeurs pour l'enseignement des langues étrangères ont pris naissance à la suite de la publication du Concept général pour l'enseignement des langues et ont abouti à l'adoption de la Déclaration de 2003¹. Le Groupe de Référence Enseignement des Langues (GREL) a été institué à cette occasion afin de mettre en œuvre les principes contenus dans ce document et de réfléchir plus largement aux questions liées à l'enseignement des langues étrangères. Le troisième Forum des langues de la CIIP organisé par le GREL, qui a eu lieu en novembre 2007 à la HEP BEJUNE à Bienne, a été l'occasion de poursuivre la réflexion de deux précédents Forums autour de la thématique de la didactique intégrée. A travers cette manifestation, le GREL, tout comme la revue *Babylonia*, a pour but de s'adresser aux enseignant-e-s, aux formateurs/formatrices et aux responsables de départements de l'Instruction publique. C'est pourquoi *Babylonia* a proposé de consacrer le numéro 1/2008 à la thématique et aux actes de cette rencontre.

L'objectif du numéro *Babylonia* 1/2008 est de proposer un compte-rendu de quelques moments choisis de ce 3^e Forum langues de la CIIP complété par quelques contributions de personnes extérieures. Après une introduction thématique de Claudine Brohy et de Susanne Wokusch sur l'évolution historique de la notion de didactique intégrée et les principes impliquée dans une démarche intégrative,

Einleitung

Die Thematik des Fremdsprachenunterrichts steht seit den Richtlinien der EDK von 1975 zur Frage der Einführung einer nationalen Sprache auf der Primarschule zur Debatte. Die Ausarbeitung des europäischen Referenzrahmens für die Sprachen im europäischen Raum, und die Veröffentlichung eines schweizer Sprachkonzepts als Reaktion auf die gegen die Richtlinien der EDK verstossende Einführung des Frühenglischen im Kanton Zürich, haben dazu beigetragen eine Diskussion über die Frage des Stellenwertes der Sprachen im Unterricht zu eröffnen und das Konzept der Mehrsprachigkeit zu verbreiten. Seit 2004 koordiniert die EDK die von den einzelnen Landesteilen organisierte Sprachenpolitik. Im Rahmen ihrer Erklärung zur Sprachenpolitik im Januar 2003 hat die CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) - in Wahrnehmung ihrer Aufgabe, die Einführung der L2 und L3 in der Westschweiz zu koordinieren - die GREL (Groupe de Référence Enseignement des Langues) damit beauftragt, die Prinzipien der erwähnten Erklärung umzusetzen und Überlegungen zur Problematik des Unterrichts in den Fremdsprachen anzustellen. Im November 2007 hat dann das dritte Sprachenforum der CIIP, das von der GREL an der HEP BEJUNE in Biel ausgerichtet wurde, die Arbeiten aus den beiden vorangegangenen Foren über eine integrierte Didaktik der Sprachen fortgeführt. GREL und Babylonia suchen sowohl den Kontakt mit den Lehrkräften in Schule, Aus- und Weiterbildung, als auch mit den



Marisa Cavalli poursuit cette réflexion sur ces questions de définitions et sur les conditions requises pour la mise en place d'une didactique intégrée à partir de l'exemple du Val d'Aoste.

Les contributions de Daniel Elmiger et de Carine Maillat-Reymond / Susanne Wokusch nous présentent un compte-rendu des projets en cours qui préparent l'introduction de l'anglais, seconde langue étrangère à l'école primaire en Suisse romande. Ces deux contributions mettent en évidence les enjeux auxquels il faut faire face et proposent quelques pistes pour relever ce défi.

Michel Nicolet et Gabriella Gieruc proposent un tour d'horizon de la question de la prise en compte des élèves allophones dans le milieu scolaire et nous donnent un aperçu des efforts fournis dans ce domaine et de leurs résultats positifs. Franz-Joseph Meissner poursuit pour sa part les réflexions publiées dans un précédent numéro de *Babylonia* sur la méthode de l'intercompréhension, en abordant la question de savoir comment les compétences acquises grâce à cette méthode peuvent être évaluées. A cette dernière contribution, extérieure au Forum, font écho les articles de Peter Lenz et de Rosanna Margonis-Pasineti. Les lecteurs/lectrices pourront ainsi mesurer l'écart entre les possibilités et les difficultés liées à l'évaluation de compétences plurilingues.

A titre d'illustration, nous proposons au fil de cette partie thématique quelques exemples d'activités suivant les principes de la didactique intégrée, dont une contribution de Carole-Anne Deschoux et Roxane Gagnon sur l'enseignement de la lecture à partir d'un album bilingue et des exercices d'intercompréhension sur la formation des mots.

Alors que les langues restent encore souvent enseignées de manière cloisonnée, indépendamment les unes des autres, nous allons voir tout au long de ce numéro que la notion de didactique intégrée connaît aujourd'hui des développements intéressants, autour de l'idée d'une compétence transversale à plusieurs langues. D'une part, il s'agit de prendre appui et de consolider les acquis dans une première langue ainsi que dans la langue de scolarisation et d'autre part de développer les compétences dans les langues étrangères. L'application de diverses approches – dont l'éveil aux langues, l'enseignement bilingue, EMILE, la méthode de l'intercompréhension et l'enseignement des stratégies d'apprentissage – et, surtout, leur combinaison, ainsi que l'utilisation du Portfolio européen dans l'enseignement et l'apprentissage des langues favorisent chez l'apprenant le développement de cette compétence transversale.

Au terme de ce Forum et du présent numéro, nous prenons conscience du chemin qu'il reste encore à parcourir. En effet, les exposés et les ateliers présentés dans le cadre du Forum se sont attachés à rendre compte de projets en cours

Verantwortlichen in den Ministerien und Behörden. Daher ist die Nummer 1/2008 dem Thema und den Dokumenten des Forums gewidmet.

Ziel des vorliegenden Heftes ist es, ausgewählte Momente dieses Treffens vorzustellen und mit Beiträgen aussenstehender Personen zu konfrontieren. Der Einführung über die historische Entwicklung des Begriffs der integrierten Didaktik und der ihr verpflichteten Prinzipien (Claudine Brohy, Susanne Wokusch und Carine Maillat-Reymond) folgt das Beispiel aus dem Aostatal, anhand dessen weitere Fragen zur Definition und zu den Bedingungen diskutiert werden, die bei der Implementierung einer integrierten Didaktik zu beachten sind (Marisa Cavalli).

Die beiden folgenden Artikel informieren über aktuelle Projekte, die sich mit der Einführung von Englisch als zweiter Fremdsprache in den Westschweizer Primarschulen befassen (Daniel Elmiger und Susanne Wokusch). Dabei sind die grossen Herausforderungen zu erkennen, denen solche Projekte unterliegen. Deshalb sind die Berichte über die konkreten Möglichkeiten einer Umsetzung in besonderem Masse wertvoll.

*Noch immer tut sich die Schule schwer damit, die Sprachkenntnisse allophoner Schüler adäquat zu berücksichtigen. Umso mehr lohnt es sich, die Anstrengungen für eine Verbesserung dieser Situation, und vor allem die Ergebnisse bekannt zu machen, die inzwischen mancherorts erzielt wurden (Michel Nicolet und Gabriella Gieruc). Um die Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen geht es auch im Artikel zur Interkomprehension, die wir bereits in einer früheren Nummer von *Babylonia* ausführlich vorgestellt haben. Diesmal steht weniger die Methode als die Frage der Bewertung im Vordergrund, die hier zusätzlich zu den Arbeiten aus dem Forum reflektiert wird, ohne die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der anvisierten Ziele auszublenden (Franz-Joseph Meissner).*

Mit Fragen der Praxis befassen sich schliesslich auch die Unterrichtsbeispiele der didaktischen Beilage. Das erste trainiert das Leseverstehen und stützt sich auf ein zweisprachiges Album (Anne Deschoux und Roxane Gagnon); das andere bietet Übungen zur Wortbildung, die mit Hilfe des Konzepts der Interkomprehension entwickelt wurden

Während die Sprachen heute oft noch getrennt und unabhängig voneinander unterrichtet werden, können wir in diesem Heft auf interessante Entwicklungen verweisen, die sich dem Begriff einer mehrsprachigen transversalen Kompetenz zuordnen lassen. Einerseits handelt es sich darum, auf den Kenntnissen in der Erstsprache wie in der Schulsprache aufzubauen und diese zu festigen. Andererseits sollen auf diese Weise die Fähigkeiten in der Fremdsprache verbessert werden. Verschiedene Methoden, insbesondere Eveil aux langues, zweisprachiger Unterricht,



au niveau de la Suisse romande et ont souligné les difficultés à concrétiser ces principes dans le choix des moyens d'enseignement ou dans l'orientation de l'enseignement. Ainsi, les réactions recueillies lors du Forum dans le cadre des ateliers ou de la table ronde finale ont mis en évidence que pour une partie du public ce concept éveille encore beaucoup de méfiance et d'incompréhension. Plutôt que de fédérer l'ensemble des démarches actuellement en cours en Suisse romande autour de l'enseignement des langues étrangères, il tend à renforcer certains clivages (par exemple entre praticiens et didacticiens).

C'est pourquoi, afin de lever une partie de ces obstacles, le GREL se propose d'éditer dans le courant de l'année 2009 une brochure d'information sur le concept de didactique intégrée. De même qu'un projet de recherche sera lancé au début 2009 en collaboration avec la HEP-Vaud en vue de repérer, sur la base de critères préalablement définis et d'une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants romands, des exemples de pratiques mettant en œuvre des aspects plus ou moins centraux de la perspective de la didactique intégrée. Par ailleurs, la CDIP se propose de mettre en chantier prochainement un document tirant parti des travaux menés en Suisse romande et du travail d'élucidation des concepts réalisés dans le cadre du projet Passepartout, afin de rendre plus familiers ces concepts et de favoriser leur appropriation aussi bien par les enseignants eux-mêmes, les responsables d'établissements, les cadres des départements et l'ensemble des personnes concernés par l'enseignement des langues.

Au regard de ce que la revue *Babylonia* a déjà fait paraître dans les précédents numéros sur des thèmes semblables, le numéro 1/2008 vous donnera l'occasion d'observer sous un nouvel angle les tenants et les aboutissants de la politique éducative des langues de notre pays, de nos régions et de nos cantons qui se trouve être à l'heure actuelle en pleine évolution.

Sonia Rezgui

Sachunterricht in der Fremdsprache, Interkomprehension und das Training von Lernstrategien, vor allem aber die Kombination verschiedener Methoden und der Gebrauch des europäischen Sprachenportfolios, fördern beim Lernenden eine solche transversale Kompetenz.

Das dritte Sprachenforum in Biel und die Aufnahme seiner Thematik in diesem Heft zeigen klar den langen Weg, der noch vor uns liegt. In den Vorträgen und Ateliers wurde immer wieder betont, welche Schwierigkeiten sich bei den laufenden Projekten in der Westschweiz stellen, wenn es gilt, Prinzipien bei der Wahl der Unterrichtsmittel konkret zu benennen oder die Ziele des Sprachunterrichts im einzelnen zu formulieren. In einigen Publikumsreaktionen innerhalb der Workshops und bei dem abschliessenden Podium kamen Vorbehalte und sogar Unverständnis gegenüber dem diskutierten Konzept klar zum Ausdruck. Dieses scheint weniger die derzeitigen Bemühungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts zusammenzuführen als schon überwunden geglaubte Gräben (wie z.B. die zwischen Praktikern und Didaktikern) wieder aufzureissen.

Um solche Hindernisse möglichst auszuräumen, sind eine Reihe von Massnahmen vorgesehen. So plant die GREL im Laufe des Jahres 2009 eine Informationsbroschüre über das Konzept der integrierten Didaktik herauszugeben. Anfang 2009 wird ebenfalls ein Forschungsprojekt in Zusammenarbeit mit der HEP Vaud gestartet, um praktische Anwendungsbeispiele zu wichtigen Aspekten der integrierten Sprachendidaktik zu sammeln und zu untersuchen. Die Kriterien zur Wahl der Beispiele werden vorab festgelegt und sollen durch die Befragung von Sprachlehrern aus der Westschweiz ermittelt werden. Weiterhin wird die EDK demnächst mit einem Dokument an die Öffentlichkeit treten, dessen Grundlage die Arbeiten rund um das Projekt "Passepartout" darstellen. Ziel ist es, alle vom Fremdsprachenunterricht betroffenen Personen mit den neuen Konzepten vertraut zu machen und deren Aneignung und Einsatz im Unterricht zu erleichtern.

Auf der Grundlage der Informationen, die Babylonia schon in vorausgehenden Nummern zu ähnlichen Themen veröffentlicht hat, erlaubt das vorliegende Heft einen neuen Blick auf die sich zur Stunde in voller Entwicklung befindende Sprachenpolitik in den verschiedenen Sprachgebieten und Kantonen der Schweiz.

Sonia Rezgui

¹ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2003), *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, Neuchâtel.

Claudine Brohy
Biel/Bienne

Didactique intégrée des langues: évolution et définitions

Die Autorin gibt hier einen ersten Anstoss zum Thema der Mehrsprachigkeitsdidaktik, indem sie die Entwicklung dieser aktuellen Thematik im schweizerischen Kontext aufzeigt. Einerseits zeigt dieser Beitrag auf, dass eine solche Didaktik schon längst bevor dieser Begriff existierte, umgesetzt wurde. Andererseits wird auf die vielfältigen Bedeutungen, sowie auf das Fehlen einer einheitlichen Terminologie verwiesen. Nach diesem ersten Überblick und terminologischen Fragen, wird die Problematik einer mehr oder weniger erweiterten Definition erläutert, indem die Autorin sich mit den Ansätzen und Methoden, welche eine solche „moderne“ Didaktik integrieren sollte, auseinandersetzt.

Introduction

Le Forum du GREL à Bienne en 2007 sur la didactique intégrée fait suite aux deux autres, organisés en 2003 et en 2004, qui avaient balisé les notions et concepts impliqués. Il doit mettre en exergue les articulations possibles entre les disciplines scolaires et le contexte de formation, avec ses exigences au niveau des objectifs, de l'évaluation et des nouveaux supports: des attentes donc tant au niveau politique que pédagogique. Trois membres du GREL ont ouvert la rencontre par un exposé de cadrage sur le thème «Didactique intégrée: quelle(s) définition(s) pour quels objectifs et quelles pratiques?». La première partie couvrait un volet historique et général sur cette notion encore plurielle et évolutive (Claudine Brohy), la deuxième faisait état du contexte didactique (Laurent Gajo), et la troisième (Susanne Wokusch) présentait les principes qui sous-tendent les réflexions actuelles par rapport à une didactique dite intégrée. «J'intègre!» disaient autrefois les mêmes, et ils entendaient par là qu'ils avaient compris, ce qui rejoint une définition résolument *compréhensive* du terme, dans son acception anglaise. Si nous n'avons qu'un cerveau (quoique deux hémisphères), on doit partir du constat que tout apprentissage doit être intégré dans un ensemble préexistant, composé de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-apprendre. Toutefois, dans quelle mesure cette construction de différents savoirs se fait-elle dans des conditions optimales, cohérentes, avec une utilisation efficiente des ressources tant individuelles, que collectives et sociales? C'est dans ce contexte général que doit se situer le débat autour de la didactique intégrée.

Des contextes d'utilisation variés

L'enseignement des langues et ses disciplines connexes ne sont pas les seuls à utiliser la notion d'intégration. L'exemple le plus connu et le plus débattu actuellement est certainement celui de l'intégration de l'Europe qui illustre bien la dynamique contenue dans ce terme: tant processus que produit, tant moyen qu'objectif, il tend autant à (ré)organiser des éléments déjà existants que d'intégrer des nouveaux. Mais dans les domaines du développement durable, de la santé, de la culture, de la protection du patrimoine mondial, on retrouve également une «approche intégrée multidisciplinaire», basée sur une démarche par problèmes à résoudre.

Un terme polysémique

Au vu d'une terminologie foisonnante, on peut analyser la notion de didactique intégrée sous deux angles différents: l'existence de plusieurs termes qui désignent le même concept ou le même terme qui coiffe plusieurs concepts. On parle donc de *integrierte Sprachdidaktik*, mais également de *integrative Fremdsprachendidaktik* (Wokusch *et al.*, 2007), et de *integrale Sprachendidaktik* (Cathomas, 2003), sans qu'il n'y ait nécessairement une différence épistémologique. D'autres parlent de manière plus générale d'une *pédagogie intégrée*, comme Roulet (1980) dans sa publication séminale, ou encore Tschoumy (1983), et aussi d'une *pédagogie inter-langues* (Herrenberger, 1999), alors que Prudent *et al.* (2005) évoquent une *gestion coordonnée des langues*. Des expressions de cheminement, telles que «vers une pédagogie intégrée» (Roulet, 1980) montrent que les termes sont encore évolutifs

et pas encore aboutis. D'autres scientifiques, sous l'impulsion du discours du Conseil de l'Europe et du Cadre européen commun de référence pour les langues, utilisent des termes encore plus souples, tels que *Tertiärsprachendidaktik*, *didactique du plurilinguisme*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *construction de répertoires plurilingues*, ou évoquent un *curriculum intégré*, comme Weiss (1991) ou la Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande (CIIP, 2003):

«1.3. Relations entre les apprentissages / *curriculum intégré*

L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce *curriculum intégré des langues* définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques».

Le Concept pour l'enseignement des langues (CDIP, 1998), qui a peut-être le mérite d'avoir déclenché durablement la discussion auprès des personnes impliquées dans la politique linguistique éducative en Suisse, parle quant à lui de *didactiques coordonnées*:

«8. L'enseignement de l'ensemble des langues figurant dans les plans d'études, y compris la langue nationale locale, s'inscrit dans le cadre de *didactiques des langues coordonnées*».

Une idée pas si récente

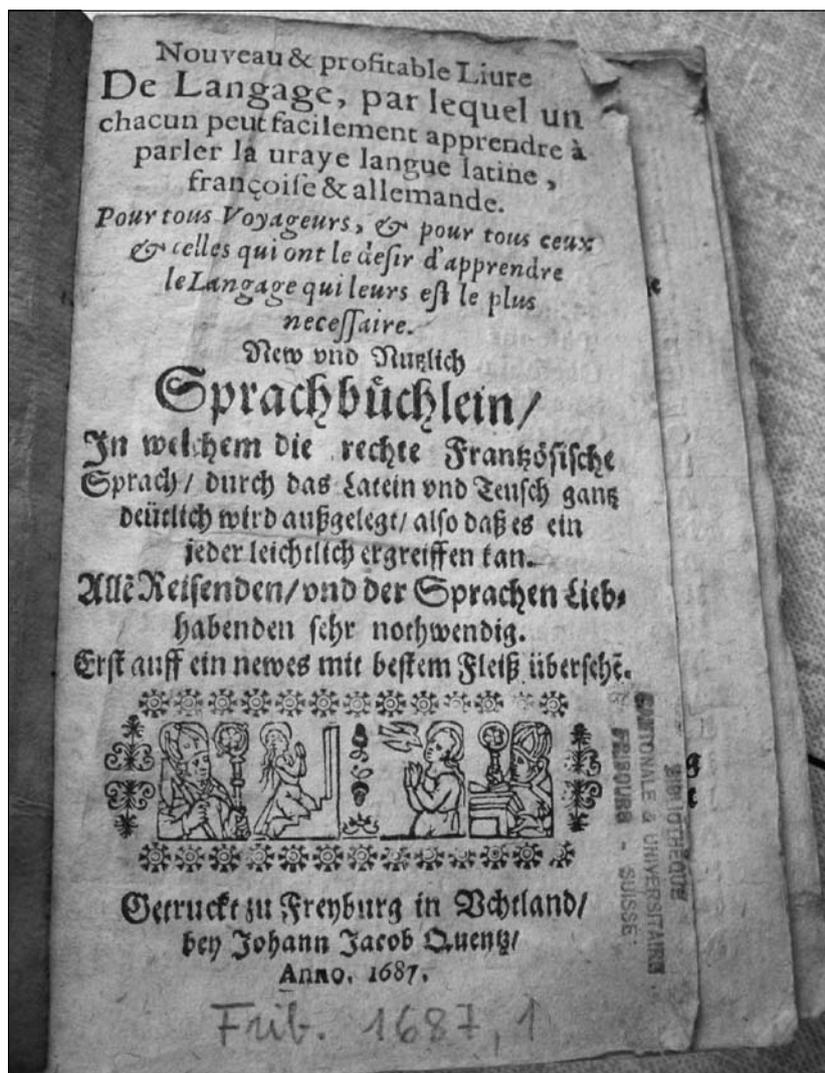
Mais des traces de didactique intégrée se trouvent bien avant les discours des années 1980. Le document le plus ancien que j'ai pu retrouver date de 1687. Il utilise une approche lexicale basée sur les besoins des voyageurs (et des voyageuses!) et prend appui sur le latin, le français et l'allemand, apparemment les langues les plus utiles de l'époque,

une véritable Tertiärsprachendidaktik avant la lettre, qui tient compte des langues de proximité et d'une langue internationale. La page de couverture est conçue comme une véritable publicité pour son contenu:

«Nouveau & profitable Liure De Langage, par lequel un chacun peut facilement apprendre à parler la uraye langue latine, françoise et allemande. Pour tous Voyageurs, & pour tous ceux & celles qui ont le desir d'apprendre le Langage qui leurs est le plus nécessaire. New und Nutzlich Sprachbuechlein / In welchem die rechte Frantzösische Sprach / durch

das Latein und Teusch gantz deutlich wird außgelegt / also daß es ein jeder leichtlich ergreifen kan. Alle Reisenden / und der Sprachen Liebhabenden sehr nothwendig. Erst auff ein neues mit bestem Fleiß übersetzt. Getruckt zu Freyburg in Uchtland / bey Johann Jacob Quentz 1687».

Dans le cadre de la diglossie, l'intégration entre la langue d'origine des élèves, sous forme de patois ou de dialecte, est bien documentée en Suisse. Le père Grégoire Girard (1765-1850), pédagogue et franciscain, prenait appui sur le patois, langue maternelle des



élèves (Girard, 1821), pour l'enseignement du français, et plaida pour l'enseignement de l'allemand et même de l'anglais. Mais c'est dans le contexte de la diglossie alémanique, toujours bien vivace, que nombre d'enseignants et de scientifiques ont construit l'enseignement de la langue standard allemande, en prenant appui sur le dialecte, comme par exemple Greyerz (1900), ce qui déboucha sur le slogan: «Alle Lehrer sind Sprachlehrer», jetant ainsi les bases d'une *utilisation transcurriculaire des langues* (UTL), ou, plus tard, du *language across the curriculum* (LAC).

Parties intégrantes

Les auteur-e-s favorisent dans leurs recherches et développements certains des éléments pouvant entrer dans une didactique intégrée, à savoir soit l'intégration de la L1 et la L2, ou alors la L2 et la L3, ou l'intégration des langues et des matières scientifiques (immersion, enseignement bilingue, CLIL, EMILE, BILD, etc.), ce domaine étant de mieux en mieux documenté au niveau suisse et international. Dans ce contexte, on parle en Allemagne de «integrative Fremdsprachenarbeit», ce qui rejoint le principe du «embedding» dans le Schulprojekt 21 zurichoïse (cf. Stotz, 2002). Toutefois, certaines personnes restent au plus près d'une notion plus épurée et se tiennent aux domaines des langues (intégrée Sprachendidaktik), voire même uniquement dans le domaine des langues étrangères (intégrée Fremdsprachendidaktik). Dans une acception élargie, les disciplines suivantes peuvent être parties intégrantes du concept:

- Lo (langues d'origines, de la migration, patois, dialectes)
- L1 (langue locale, langue d'accueil, langue de l'école)
- L2
- L3 (Tertiärsprachendidaktik)
- Langues anciennes
- L4, L5, Ln (langues en option au secondaire I et II, langues apprises lors

d'échanges, de stages, de vacances, ou en autonomie)

- Disciplines ou partie de disciplines, modules ou projets enseignés dans d'autres langues / dans plusieurs langues.

A cela s'ajoutent des démarches ou approches transversales, telles que les stratégies d'apprentissage, des techniques basées sur l'intercompréhension ou l'éveil aux langues. Il est bien clair que la construction de compétences plurilingues dans une approche cohérente et systémique va de pair avec le développement d'attitudes positives face aux langues, au langage et aux cultures, et la possibilité de se forger des identités multiples.

Questions ouvertes et écueils

Toute discussion autour d'un concept novateur devrait en principe aussi poser des questions critiques par rapport à sa pertinence, sa portée, et, le cas échéant, ses limites. Peut-on trop intégrer, comme on peut faire trop d'interdisciplinaire, selon des voix qui regrettent la dilution de certaines matières scientifiques? Des réticences demeurent, comme en témoignent des enseignant-e-s des langues, qui craignent des interférences entre les langues et qui optent de ce fait pour un apprentissage relativement cloisonné, et qui ne veulent pas assumer des fonctions ancillaires pour d'autres disciplines. A cela s'ajoutent des peurs liées à une réduction d'heures de cours, «si on peut faire mieux ou plus avec moins ...»

Mais l'avenir est certainement à un enseignement / apprentissage beaucoup plus intégré des langues (et des disciplines). Si l'on veut enseigner plus tôt plus de langues, on devra assurément les enseigner différemment. A nous donc de communiquer le bien-fondé de cette évolution, et d'en assurer la qualité, à commencer par la formation du corps enseignant et le développement de nouveaux supports didactiques.

Bibliographie

- Bausch, K.-R. (2003). Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 56 (4), 194-201.
- Cathomas, R. (2003). Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik (ISD). *Babylonia*, 3-4, 64-67.
- CDIP (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Concept général pour l'enseignement des langues*. Berne: CDIP.
- CIIP (2003). *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, Neuchâtel, CIIP.
- Girard, G. (1821). *Grammaire des campagnes, à l'usage des écoles rurales de Fribourg*. Fribourg: Louis Piller.
- Greyerz, O. v. (1900). *Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts*. Bern: Schmid & Francke.
- Herrenberger, A. [Dir] (1999). *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg: CRDP d'Alsace.
- Hufeisen, B. (2000). Dritt- und Tertiärsprachenforschung. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, 26.
- Meissner, F.-J. et al. (2003). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Nouveau & profitable livre de langage, par lequel un chacun peut facilement apprendre à parler la uraye langue latine, françoise & allemande. Getruckt zu Freyburg in Uchtland bey Johann Jacob Quentz, 1687.
- Prudent, L. F et al. (eds) (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Lang.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Credif.
- Stotz, D. (2002). Englisch in Zürich – no such thing as a free lunch. *Babylonia*, 1, 32-37.
- Tschoumy, J.-A. et al. (1983). *Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes*. Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, F. (1991). Vers un curriculum intégré. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, 40-46.
- Wokusch, S. et al. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.

Claudine Brohy

est co-déléguée au Forum du bilinguisme à Bienne et lectrice au Centre d'enseignement et de recherche à l'Université de Fribourg. Elle est membre du GREL. Ses domaines d'intérêt et de recherche sont l'enseignement et l'apprentissage des langues, la politique des langues, l'enseignement bilingue et les langues en contact.

Susanne Wokusch
Lausanne

Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au pluri- linguisme des élèves¹

Das Konzept der Mehrsprachigkeit beruht auf der Annahme, dass die Sprachen des Individuums sowohl gemeinsam repräsentiert als auch funktional differenziert sind, im Sinne einer individuellen Ausprägung seiner Sprachfähigkeit. Will der Fremdsprachenunterricht dieser Annahme Rechnung tragen, muss er auf sprachübergreifende Unterrichtsverfahren zurückgreifen mit dem Ziel einer optimalen horizontalen und vertikalen Kohärenz. In diesem Sinn trägt die integrative Sprachdidaktik dem Mehrsprachigkeitskonzept Rechnung. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die grundlegenden Prinzipien einer integrativen Sprachdidaktik im Sinne einer umfassenden, dem gesamten (Fremd) Sprachenunterricht zugrundeliegenden Konzeption vorzustellen.

Aujourd'hui il est communément admis que de solides compétences langagières dans la langue de l'école sont importantes pour la réussite scolaire. De plus, les besoins langagières dans une Europe plurilingue et pluriculturelle engagent l'école à soutenir le développement du plurilinguisme des élèves. Le plurilinguisme individuel est conçu comme une compétence de communication langagière complexe² comprenant les compétences partielles, fonctionnelles, des élèves dans les différentes langues et cultures qu'elles ou ils côtoient à l'école ou en dehors. Puisque les différentes langues et variétés d'un individu sont en contact et s'influencent réciproquement, et que chaque langue enseignée ou présente dans la classe (pour autant qu'elle soit prise en compte) peut et doit alors contribuer à développer ce plurilinguisme, on considère que la réponse didactique à ces nouveaux défis consiste en une approche décloisonnée de l'enseignement des langues, une didactique *intégrée*. Finalement, à un niveau très concret, l'introduction d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire rend la mise en place d'une didactique intégrée des langues indispensable; en effet, la grille horaire des élèves n'étant pas extensible, il faut chercher une «économie didactique» pour permettre des apprentissages efficaces, et ceci à tous les niveaux de la scolarité.

Comment pouvons-nous envisager un enseignement intégré des langues étrangères à l'école? Selon nous, dans la perspective générale d'une éducation au langage que l'on trouve par ailleurs aussi dans la stratégie politique de la CDIP (2004), la di-

dactique intégrée ne peut pas se limiter à des pratiques ponctuelles ou des séquences spécifiques mais doit être une conception qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues. On visera une cohérence tant verticale (au niveau curriculaire) qu'horizontale (au niveau didactique et méthodologique des langues enseignées)³. Avant de présenter plus en détail notre conception de la didactique intégrée, précisons que les langues sont des disciplines scolaires particulières dans la mesure où les processus d'enseignement-apprentissage explicites sont concurrencés (ou, idéalement, complétés) par des processus d'acquisition naturels, implicites⁴. Un enseignement des langues qui se veut efficace doit favoriser les deux processus. Dans la mesure où on visera une véritable compétence de communication dans plusieurs langues, il convient de prendre en compte le caractère situé de chaque activité langagière ce qui implique une importante dimension socio-et interculturelle.

Après ces remarques préliminaires, nous pouvons présenter notre conception de la didactique intégrée en formulant six principes que nous illustrerons par des démarches possibles, sous forme de mots-clés⁵.

Principe 1

Curriculum diversifié et coordonné (cohérence verticale)

- Définition de compétences fonctionnelles, profilées dans chaque langue à des points de rencontre (par ex. fin de l'école primaire, fin de la scolarité obligatoire).

- Coordination des plans d'études et choix de moyens d'enseignement en fonction des profils de compétence visés.
- Travail dans les compétences productives et réceptives réparti sur les différentes langues: pendant une année, on travaillerait prioritairement les compétences productives en L2 et les compétences réceptives en L3, ensuite, on changerait, etc.

Principe 2

Développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée

- Formes d'enseignement privilégiant l'utilisation de la langue dans des contextes signifiants et réalistes:
 - enseignement basé sur des tâches;
 - formes d'enseignement basées sur des contenus d'ordre général ou encore relevant de disciplines scolaires non-linguistiques, y compris modules immersifs;
 - facilitation de contacts directs avec l'autre langue-culture, à travers une pédagogie des contacts.

Principe 3

Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves

- Recours à des démarches compatibles dans toutes les langues pour aborder des aspects techniques (vocabulaire, grammaire, textes): par ex. analyse inductive d'un phénomène grammatical pour inférer des règles, techniques d'apprentissage du vocabulaire, structuration du vocabulaire (familles de mots, champs lexicaux, principes de dérivation, etc.).
- Harmonisation de la terminologie utilisée (dans la mesure du possible).
- Harmonisation des techniques d'évaluation et des grilles d'évaluation; adoption des niveaux de référence européens (ou HarmoS) et du prin-

cipe «l'élève est capable de...».

- Utilisation coordonnée des *Portfolios européens des langues*.

Principe 4

Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE); diversité linguistique et culturelle; questions d'identité culturelle

- Promotion d'*EOLE* à l'école primaire, suite du travail *EOLE* au secondaire.
- Mise en place d'une posture d'observation chez les élèves: comment fonctionne l'autre langue-culture?

(compétence socio-culturelle et pragmatique).

- Comparaison explicite et non-jugeante d'aspects socio-culturels, en tenant compte de la langue de l'école, des langues et cultures d'origine et des langues-cultures «étrangères» enseignées (cf. aussi le principe 2, pédagogie des contacts).

Principe 5

Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau



- Travail des stratégies de communication et d'apprentissage décloisonné, concerté, dans toutes les langues.
- Sensibilisation pour des phénomènes généraux des langues (par ex., au niveau du vocabulaire, le caractère figé d'une grande partie des unités lexicales).
- Prise de conscience de la transférabilité de certaines compétences de haut niveau, par ex. la lecture («on n'apprend à lire qu'une fois») ou la capacité de planifier une rédaction.

Principe 6

Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves

- Promotion de l'auto-régulation des apprentissages par les élèves (de manière générale).
- Recours à du matériel authentique dans des langues de la même famille que celles enseignées pour favoriser des capacités d'intercompréhension et des stratégies de compréhension.
- Démarches d'intercompréhension basées sur des stratégies et des ressemblances lexicales et morphologiques entre langues d'une même famille.

Précisons ici que du point de vue didactique, la mise en place d'une approche intégrée de l'enseignement des langues ne signifie pas la fin de l'enseignement des langues étrangères à l'école, ni encore une révolution de celui-ci. Néanmoins, du point de vue des enseignantes du terrain, quelques éléments méritent qu'on s'y arrête. Tout d'abord, l'idée du plurilinguisme présuppose un modèle de la compétence langagière composite (on parle aussi de «répertoire plurilingue») et non celui d'une maîtrise quasi native de la langue étrangère. Au niveau des objectifs de l'enseignement, il faudra donc renoncer à faire «tout»

dans chaque langue et se contenter de viser des compétences partielles, à un niveau de référence donné. Concernant l'enseignement basé sur des tâches et l'enseignement basé sur des contenus, ce sont des démarches qui commentent seulement à apparaître dans des moyens d'enseignement récents, tout comme par ailleurs les niveaux de référence du Conseil de l'Europe.

Ajoutons encore que si la formation de base des enseignantes dans les HEP va déjà dans le sens des principes mentionnés ci-dessus, il faudra prévoir d'importants besoins de formation continue pour la mise en place d'une didactique intégrée. A cela s'ajoutent d'autres conditions de réussite essentielles: l'affinement de la conceptualisation de la didactique intégrée, l'élaboration de plans d'études diversifiés et coordonnés afin de définir des attentes réalistes, un important travail de recensement de pratiques existantes, le développement de guides pour les enseignantes, ainsi que de séquences et de matériel d'enseignement, et finalement, un soutien politique sans faille, notamment à l'égard de l'opinion publique.

Le chantier est de taille mais les enjeux le justifient largement: pour nos élèves qui sont déjà souvent en contact avec d'autres langues et cultures, l'enseignement des langues gagne en cohérence et en continuité; si tout enseignement langagier contribue à l'éducation au langage et vise à valoriser les langues et cultures présentes, les chances de réussite scolaire de tous les élèves s'améliorent. Dans ce sens, la didactique intégrée des langues est certes un défi, mais un défi porteur d'espoir.

Notes

¹ Un très grand merci à Irene Lys pour sa relecture compétente et constructive.

² *Cadre européen commun de référence*, chap. 8.

³ Cf. V. Saudan (2007); la *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues*

en Suisse romande de la CIIP de janvier 2003 comprend ces deux dimensions.

⁴ Cf. R. Ellis, 1997.

⁵ Une version plus explicite se trouve dans Wokusch et Lys (2007); pour une version plus concrétisée, cf. Wokusch (2008).

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press (coll. Oxford Applied Linguistics).
- Saudan, V. (2007). Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die LehrerInnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik: Konzepte, Umsetzungen, Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25. Jahrgang, Heft 2, pp 214-222.
- Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 (<http://www.edk.ch>).
- Wokusch, S., en collab. avec I. Lys (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. In *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik: Konzepte, Umsetzungen, Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25. Jahrgang, Heft 2, pp. 168-179.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes. Revue pédagogique de la HEP, No. 8*, 30-34 (www.hepl.ch > Publications > Prismes).

Susanne Wokusch

docteure ès lettres, est professeure à la Haute Ecole pédagogique vaudoise et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherches «Didactique des langues et cultures»; elle est également privat-docente à l'Université de Lausanne et membre du GREL.

Marisa Cavalli
Val d'Aoste

Didactiques intégrées et approches plurielles

Conditions-cadres et place dans le curriculum

Il testo propone in primo luogo una enumerazione e un tentativo di classificazione dei nuovi approcci che la didattica delle lingue sta sviluppando nel quadro di una riflessione globale sulle lingue che tiene conto tanto della loro diversità che del loro sviluppo all'interno di una competenza plurilingue. La classificazione si realizza intorno a due polarità che non si oppongono né si escludono vicendevolmente: l'integrazione (inter- et trans-disciplinarietà) e la pluralità delle lingue. Per ognuno degli approcci integrati e/o plurali così classificati, il testo tenta di evidenziare le finalità che gli sono specifiche e che gli permettono di rispondere in modo diversificato ai bisogni linguistici di ogni contesto particolare. Per indicare il modo in cui questi approcci diversi – o alcuni di essi – potrebbero articolarsi e contribuire in modo originale alla costruzione d'un curriculum linguistico aperto alla pluralità in modo da rispondere ai bisogni di un contesto definito, il testo propone una procedura per scenari. Dopo aver definito lo «scenario curricolare finalizzato» e le sue caratteristiche, il testo presenta le sue finalità ed i suoi possibili impieghi nella costruzione curricolare.

Diversité des langues, approche holistique et compétence plurilingue

Nous sommes en train d'assister dans la didactique des langues à un extraordinaire essor de nouvelles approches – intégrées, plurielles et/ou partielles – dont l'origine est à trouver dans les nouveaux besoins sociétaux face aux langues, besoins nés de mobilités plus ou moins choisies ou contraintes, besoins liés aux nouvelles exigences d'une économie de plus en plus mondialisée, besoins dérivant de la société de la connaissance, de la communication et de l'information, mais aussi et surtout besoins de paix, de cohésion sociale, de partage de valeurs communes et de citoyenneté démocratique.

Toutes ces nouvelles approches ensemble constituent ainsi autant de réponses diversifiées offertes à l'école pour répondre à ces besoins, tout en s'inscrivant dans une conception globale – prenant en compte l'ensemble des langues présentes et enseignées à l'école – telle qu'elle est préconisée par les instances européennes¹.

L'Union Européenne, en 2003², invitait déjà à «adopter une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue «maternelle», des langues «étrangères», de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes».

Et le Conseil de l'Europe, la même année, en creusant, approfondissant et élargissant le concept, soulignait la nécessité de «la mise en place de concordances et de convergences effectives entre [les] enseignements

[linguistiques], entre eux et avec les enseignements non linguistiques» (Beacco et Byram, 2007) et proposait trois types de décloisonnements³:

- les rapprochements possibles entre toutes les langues enseignées,
- les décloisonnements entre les langues et les autres disciplines scolaires,
- l'enseignement des disciplines dans une variété linguistique autre (autre variété nationale / officielle que celle usuelle ou reconnue ou variétés régionales, de minorités ou étrangères).

Les didactiques intégrées et les approches plurielles visent au développement de la **compétence plurilingue** (Coste *et alii*, 1998 et *CECR*) dont il est peut-être important de rappeler qu'il s'agit d'une compétence déséquilibrée, plurielle, partielle, diversifiée et hétérogène, mais UNE, évolutive et malléable dans le temps, au gré des expériences de chacun.

Il importe que l'enseignement langagier, comme tout autre enseignement, s'insère dans un cadre plus général concernant l'éducation et la formation de la personne et, notamment, du citoyen. Il s'agit d'une sorte de **cadre philosophique** qui définit et spécifie en quoi les langues – qui représentent et, en même temps, véhiculent des valeurs – contribuent, à leur manière, à cette éducation et à cette formation.

Il est possible, par exemple, de se référer au concept italien d'*educazione linguistica* (Costanzo, 2002) ou à celui que le Conseil de l'Europe est en train de (ré)élaborer dans le cadre du projet *Langues de scolarisation*⁴: la notion de *Bildung* revue à la lumière

des enjeux actuels d'une éducation langagière attentive aux valeurs (cf. Pieper (éd.), 2007).

Les didactiques intégrées et les approches plurielles sont au service de cette éducation langagière globale et chacune a son apport spécifique et différent à fournir aux politiques linguistiques éducatives.

Tentative de classement des nouvelles approches

Il peut être intéressant de tenter un classement, au moins provisoire, des diverses approches actuellement disponibles suivant les finalités générales que chacune poursuit. Il s'agit moins de les mettre en contraste, de les opposer que de les situer sur un *continuum* dont un des objectifs viserait plutôt - et de façon poussée - **l'intégration**, dans le but d'approfondir, d'acquérir de manière fine, nuancée, complexe et articulée quelques langues, sans pour autant chercher à atteindre le niveau du locuteur natif⁵. Un autre objectif de ce continuum consisterait à favoriser l'ouverture à **la pluralité et la diversité des langues**. Tandis que le premier pôle serait donc connoté par la *profondeur* des connaissances langagières, le deuxième se caractériserait par leur *extension* sur un ensemble diversifié de langues. Or, si toutes les approches actuellement mises en place ont chacune une visée éducative, des niveaux d'intégration et des degrés de pluralité, chacune semble se caractériser et s'orienter de façon plus spécifique par rapport à une de ces deux visées.

Ainsi *la didactique intégrée des langues*, dont la finalité est de rationaliser et rendre cohérents les divers enseignements linguistiques dans une optique d'économie cognitive (et, à terme, didactique) et en vue du renforcement des compétences à travers les stratégies de transfert (Bertocchi *et alii*, 1998), se situe sur le versant de l'intégration.

Il en est de même pour la deuxième approche, à savoir *l'intégration des langues et des contenus disciplinaires* dont la finalité devrait être une construction plus riche des savoirs tant sur le plan linguistique que disciplinaire (objectif en même temps cognitif et

polarisant de façon quelque peu approximative et en intégrant également les deux cadres «philosophiques» généraux indiqués plus haut, il est possible de mettre en lumière d'autres dimensions et finalités de ces nouvelles approches:

Education plurilingue	Education interculturelle	Enseignements plurilingues
visant le plurilinguisme comme valeur		visant le plurilinguisme comme compétence
entre autres: • <i>Educazione linguistica</i> • <i>Bildung</i> • éveil aux langues et aux cultures • ...	entre autres: • approches interculturelles • éveil aux langues et aux cultures • ...	entre autres: • didactique intégrée des langues • intégration des langues et des contenus disciplinaires • intercompréhension entre langues voisines • ...

interculturel). Ce type d'approche peut se diversifier énormément pouvant aller du simple emploi de documents en langue étrangère ou seconde dans des cours de disciplines à l'immersion totale dans la L2 en passant par des formules intermédiaires du style EMILE ou CLIL: les modèles existants sont nombreux et présupposent des degrés différents d'intégration entre langues et disciplines autres que linguistiques (Gajo, 2001, Cavalli, 2005 et Moore, 2006).

Vers le pôle pluralité, se situent les approches du style *éveil aux langues et aux cultures* et les *approches interculturelles* qui visent à valoriser, exploiter et sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et *l'intercompréhension entre langues voisines*, laquelle peut permettre d'élargir et de diversifier considérablement l'offre formative en langue en restreignant dans une large mesure l'apprentissage à la compréhension. Ces approches, bien que différentes dans leurs finalités, visent à toucher un plus ou moins grand nombre de langues.

Ce premier classement et ces derniers *distinguos* incitent à adopter la tripartition proposée par Beacco et Byram (2007: 17-18): en schématisant et

Cette tentative de classement des nouvelles approches intégrées et plurielles et/ou partielles permet de mettre en évidence la richesse des perspectives qu'elles proposent dans leur diversité et dans la diversité de leurs finalités.

Diversité des langues et construction curriculaire

Comment donc concrètement mettre à profit cette richesse de possibilités dans le curriculum et à quelles conditions? Le scénario curriculaire finalisé, outil présenté ci-après, qui devrait faciliter la mise en place de politiques linguistiques éducatives à différents niveaux (national, régional, local, de classe), pourrait répondre à cette question.

Cependant il est important de souligner tout d'abord que la décision, à quelque niveau qu'elle se situe, ne peut être prise qu'en connaissance de cause et non pas «à vide»: nous entendons par là que toute décision de politique linguistique - éducative ou non - se doit de prendre appui sur une connaissance aussi approfondie, lucide et honnête que possible des besoins en langues du contexte sociolinguistique environnant: quelles langues, quelles

compétences en langues sont nécessaires à un moment précis, par rapport à une perspective et à des finalités données? Tout décideur, à tous les niveaux envisageables, doit pouvoir répondre à ces questions pour bâtir sa politique linguistique. Il réunira de la sorte tous les ingrédients nécessaires à sa politique.

Il s'avèrera, par exemple, dans un contexte supposé, que:

- un des enjeux majeurs est celui d'une bonne connaissance de la langue de scolarisation de la part de tous les élèves, qu'ils soient natifs de la région ou issus de la migration;
- pour ces derniers, le maintien de leur langue d'origine pourrait représenter un capital langagier pour le territoire, à faire valoir à l'avenir dans le domaine économique;
- par ailleurs, un certain nombre d'élèves peuvent parler encore une langue patrimoniale que l'école devrait valoriser;
- l'étude approfondie d'une langue étrangère, si possible de proximité, s'impose, y compris par l'étude de disciplines autres que linguistiques;
- la connaissance de l'anglais fait partie désormais de l'alphabetisation de base;
- une éducation interculturelle permettrait de faire en sorte que, même au niveau de la société, le dialogue social soit facilité;
- ...

Ces éléments sont donc nombreux et hétérogènes: comment les réunir harmonieusement dans une politique linguistique éducative qui se veut cohérente et utile? Le scénario curriculaire finalisé (Coste, 2006) peut, entre autres, fournir une aide. Il en est déjà question dans le CECR⁶, où trois orientations majeures sont proposées, qui constituent les conditions de base pour une utilisation adéquate de l'outil et qui sont en partie anticipées dans les réflexions précédentes:

- inscrire la réflexion sur le curriculum

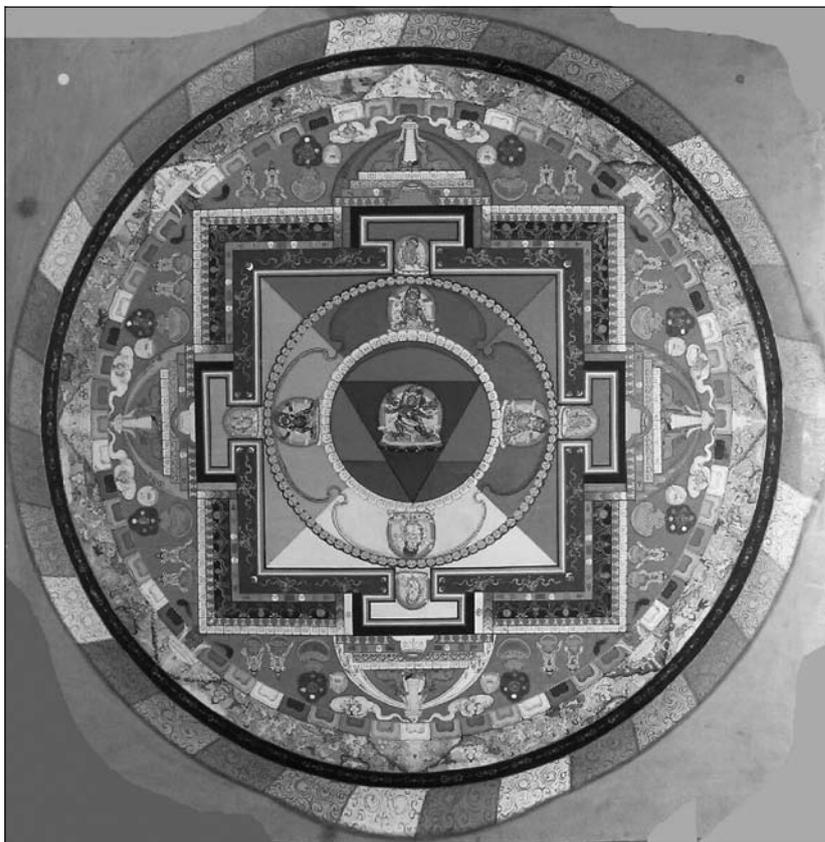
à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique;

- s'interroger sur le rapport coût / efficacité de façon à éviter les redondances et à encourager les économies d'échelle et les transferts de capacités;
- faire en sorte que réflexion et intervention curriculaires se définissent dans une perspective d'éducation langagière générale et non seulement en termes de curriculum d'une langue ou même à l'intérieur d'un curriculum intégré des langues.

Le scénario curriculaire finalisé est donc un outil qui permet, en vue de l'élaboration d'une politique linguistique éducative, de simuler des parcours curriculaires orientés par des finalités précises et différentes et d'articuler les différentes langues en respectant le statut qu'elles occupent

dans la société et dans le répertoire des apprenants. Dans le scénario, en tant que composantes de la compétence plurilingue, les langues sont mises en relation les unes avec les autres; par rapport à chacune d'entre elles et en général, à un niveau «méta». Mais il est généralement admis que ces langues n'ont pas la même valeur, que la compétence plurilingue soit hétérogène, que cette hétérogénéité puisse se jouer aussi bien en termes de possibilités cognitives offertes à travers chaque langue prise en compte qu'en termes de développement tant de leur maîtrise générale que des activités langagières pouvant être différemment calibrées selon les langues.

Par conséquent, en fonction de la finalité visée, chaque scénario définit des profils de compétences différents, avec des contenus différents et des approches variées à privilégier dans la construction du curriculum.



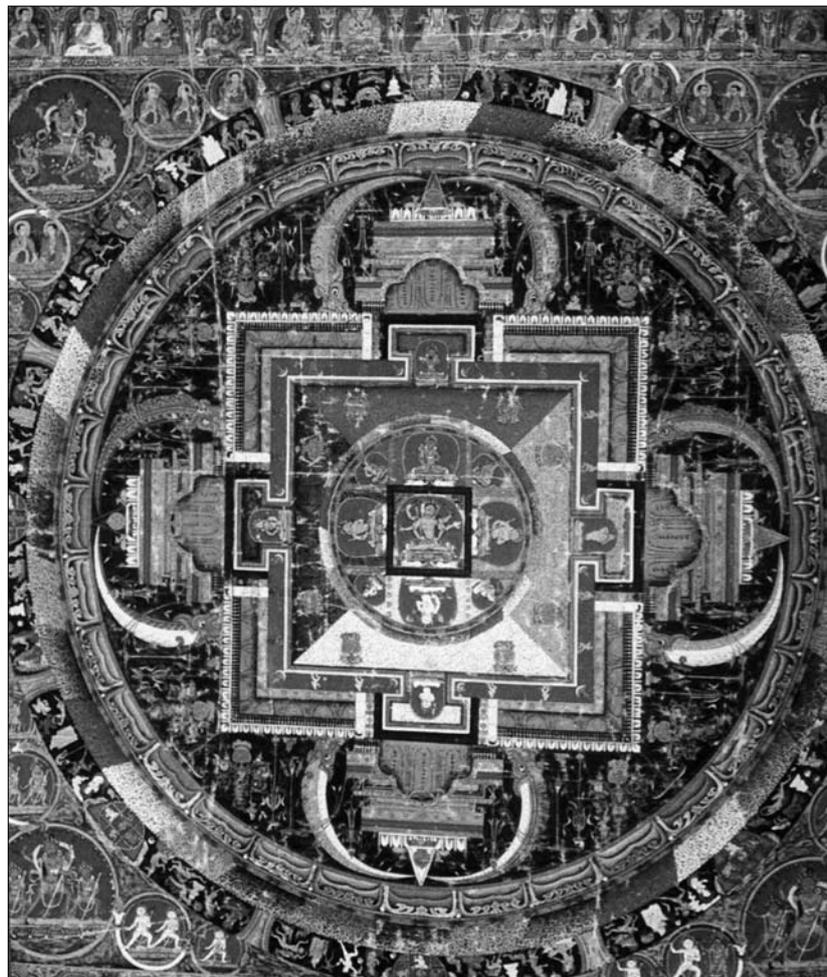
Emplois possibles du scénario curriculaire finalisé

Le scénario permet donc de penser un projet d'éducation où les langues gardent une place importante, mais où différentes possibilités peuvent être envisagées par les décideurs. Cet éventail de variations offre une diversification des formes d'éducation en termes de profils de compétences mais aussi en termes de résultats éducatifs et, en somme, en termes de profils identitaires des futurs citoyens.

C'est là que réside le premier avantage du scénario: rendre conscient le décideur que, face aux mêmes «ingrédients», il n'y a pas de recette unique ou «obligatoire». Il peut faire des choix très différents: tout d'abord, sur la base des finalités qu'il donne à l'éducation et, en second lieu, en tenant compte des ressources et des moyens dont il dispose en fonction des opportunités et des contraintes⁷.

Le deuxième avantage du scénario réside dans la possibilité d'envisager le curriculum langagier dans une *double dimension horizontale*: une première horizontalité concerne les langues dans leur ensemble. Toutes les langues, y compris celles qui ne font pas forcément l'objet d'un traitement didactique à l'école, mais qui, parce que présentes dans l'esprit et le cœur de certains apprenants, sont - quand même et clandestinement - présentes à l'école devraient être valorisées de quelque façon que ce soit. Une deuxième horizontalité touche à la dimension de la langue en tant qu'outil transversal de tous les apprentissages scolaires: cette dimension *language across the curriculum* peut ne porter que sur la langue principale de scolarisation, mais il est de plus en plus fréquent (et fécond) qu'elle s'applique à une langue seconde voire étrangère dans le cadre de l'enseignement bilingue⁸.

Troisièmement, le scénario permet de prendre en compte la dimension verticale du curriculum: il facilite la conception d'un curriculum qui s'articule de façon cohérente dans



la continuité, mais aussi dans la diversification nécessaire à travers les niveaux scolaires.

Quatrième et dernier avantage du scénario: il permet aussi au décideur d'envisager une série de parcours qui constitueraient autant d'étapes à suivre dans le court, moyen, long, très long terme: en effet une politique linguistique, même éducative, ne peut se concevoir de façon efficace sans être planifiée dans le très long terme, en tenant compte du fait que d'étape en étape, de scénario en scénario, il importe d'assumer et d'intégrer, de façon flexible, les nouveaux défis et enjeux liés aux changements sociétaux.

En conclusion, il nous semble important de souligner que, indépendam-

ment du scénario adopté et de la finalité choisie, un travail au niveau des représentations reste nécessaire afin de se départir d'un modèle «monolingue», voire «simplement» «bilingue» et des travers conceptuels et représentationnels qu'il induit; qu'il s'agit d'assumer pleinement la compétence plurilingue comme une visée éducative majeure et d'adopter, selon les besoins, une ou plusieurs des approches intégrées et/ou plurielles et/ou partielles.

Tout ceci devrait permettre:

- de raisonner en termes d'éducation langagière globale ou d'*educazione linguistica* ou encore de *Bildung* et de compétences plurielles, asymétriques et évolutives, dans le respect des statuts des langues dans la société et dans les répertoires

- plurilingues des apprenants,
- de dédramatiser, dynamiser et faire évoluer des conceptions perfectionnistes des langues, figées et figeantes, aussi bien au niveau de la société qu'à celui de l'école, pour construire des représentations sociales plus réalistes,
- de doter, enfin, les apprenants d'un capital langagier riche et diversifié et, surtout, de l'envie de l'entretenir et de l'élargir tout au long de leur vie.

Il importe donc, dans ce cadre, avec ces approches et outils, de s'interroger sur les valeurs que l'on entend véhiculer par les langues et leur enseignement.

Notes

¹ Par certaines approches, d'autres langues peuvent aussi être prises en considération: celles présentes dans l'environnement extrascolaire et d'autres encore plus «exotiques» ou «éloignées» de l'expérience directe des apprenants.

² Communication 449 (2003): Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004–2006.

³ *Ibidem*, dans un paragraphe intitulé «Décloisonner les enseignements des langues» (6.4 pp. 95-97).

⁴ Ce projet, qui s'intéresse à la langue (ou les langues dans certaines situations) utilisée comme moyen pour les apprentissages scolaires, en envisage la double dimension de langue comme matière et de langue comme outil en vue de la construction de connaissances disciplinaires (*language across the curriculum*), sans oublier l'articulation entre langue de scolarisation et langues étrangères. Le projet vise, à terme, à établir un cadre de référence européen pour la langue de scolarisation analogue à celui qui a été élaboré pour les langues étrangères. Sur le site du Conseil de l'Europe (www.coe.int), de nombreuses études sont déjà actuellement disponibles.

⁵ Cela pourrait faire penser à la «langue personnelle adoptive» dont il est question dans le document élaboré par le Groupe des Intellectuels (2008) présidé par Amin Maalouf à la demande de la Commission européenne, si ce n'est que l'orientation généreuse et visionnaire des auteurs du document réintroduit le mythe du locuteur natif, dont tant de linguistes et de didacticiens ont voulu libérer l'enseignement des langues, puisque cette «langue personnelle adoptive» est définie (avec quelques modalisations, il est vrai): «en quelque sorte, une seconde langue maternelle».

⁶ Au Chapitre 8 - Diversification linguistique et curriculum (pp. 129 - 134).

⁷ Pour avoir une idée concrète de comment le scénario curriculaire finalisé pourrait fonctionner dans un contexte spécifique, il peut être intéressant d'en voir l'application qui a été conçue pour une réforme curriculaire régionale au Val d'Aoste (Coste, 2006), réforme non encore aboutie puisque dépendant des aléas de la réforme scolaire nationale. Cf. aussi l'animation web sur le site de l'IRRE-VDA (www.irre-vda.org, Education bi-/plurilingue) et la présentation qui en a été réalisée pour le *Forum Politique - Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*, organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe Strasbourg, 6 – 8 février 2007, à l'adresse: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_FR.asp#TopOfPage.

⁸ Cf. ci-dessus la note 4.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (1^{ère} édition 2003).
- Bertocchi, D., Cabianna, A., Cavalli, M., Ceragioli, M., Dodman, M. & Porte G. (1998). *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta: IRRSAE-Valle d'Aosta.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne» (2000). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des langues vivantes (1^{ère} édition: 1996).
- Costanzo, E. (2002). *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie: une expérience pour l'Europe*. Etude de référence (version provisoire). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2006). Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum. In Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. & Bosonin, I., *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste: IRRE-VDA.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel (2008). *Un défi salutaire –*

Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe, Bruxelles: Commission Européenne, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_fr.pdf

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste. Paris: Didier.

Pieper, I. (éd.) (2007). *Texte, littérature et "Bildung"*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Marisa Cavalli

enseignante-chercheuse à l'Institut Régional de Recherche, d'Expérimentation et de Recyclage Educatifs (IRRSAE), et, depuis 2001, à l'Institut Régional de Recherche Educative du Val d'Aoste (IRRE-VDA), elle s'est toujours occupée des problématiques de l'enseignement des langues et, par la suite, du bi-/plurilinguisme - qui sont au Val d'Aoste étroitement liées à la spécificité de cette région. Elle les a abordées sous divers points de vue: formation (des enseignants de langues, de DNL, de formateurs de formateurs), élaboration de matériels didactiques, documentation pédagogique et recherche. Parmi les domaines auxquels elle s'est particulièrement intéressée figurent la didactique intégrée des langues (L1, L2 et LE), l'élaboration de politiques linguistiques éducatives, l'éducation bilingue et l'emploi d'une L2 en vue de la construction de connaissances autres que linguistiques, les représentations sociales sur les langues, leur enseignement et le bilinguisme ainsi que la recherche-action autour de la didactique du bi-/plurilinguisme.

Daniel Elmiger
Neuchâtel

L'anglais à l'école primaire

De la volonté d'intégration et de sa réalisation

Gemäss dem Beschluss der EDK aus dem Jahr 2004 sind die Westschweizer Kantone gegenwärtig damit beschäftigt, die Einführung des Englischunterrichts an der Primarschule vorzubereiten. Bis 2012/2013 soll die zweite Fremdsprache ab der 5. Primarklasse eingeführt sein. Die Vorverlegung des Englischunterrichts ist ein ambitioniertes Projekt, das eine Reihe von Fragen aufwirft, für die noch geeignete Lösungen gefunden werden müssen, aber sie erlaubt es auch, bei sämtlichen Vorbereitungsarbeiten die neuesten Erkenntnisse der Linguistik und der Didaktik zu berücksichtigen.

Im ganzen Projekt sollen die Grundsätze einer integrierten Sprachendidaktik angewendet werden, insbesondere im Bereich der Ausbildung der Lehrpersonen (für die v. a. die Fachhochschulen verantwortlich sind), bei den Lehrplänen sowie bei den Lehrwerken, für die eine Ausschreibung erfolgt ist, die unter anderem die Berücksichtigung der anderen Fremdsprachen verlangt. Auch bei der Evaluierung der Pilotphase wird der Englischunterricht nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang mit den anderen unterrichteten Sprachen, sowie mit den Erfahrungen, die die Lehrpersonen mit der integrierten Sprachdidaktik machen.

Conformément à la stratégie de la CDIP de 2004¹, les cantons romands planifient actuellement l'introduction de l'anglais dans les écoles primaires, car ils ont jusqu'à 2012/2013 pour introduire la deuxième langue étrangère en 5^e année primaire. L'anticipation de l'anglais est un projet ambitieux qui soulève encore un certain nombre de questions, pour lesquelles il s'agit de trouver des réponses adéquates, mais qui permet aussi de tenir compte, tout au long des travaux préparatoires, des dernières avancées de la recherche en didactique et en linguistique.

Calendrier

Le calendrier menant à la généralisation de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire romande prévoit en gros les étapes suivantes:

2008: choix des futurs moyens d'enseignement

2009-2011: phase pilote dans tous les cantons romands (avec environ 50 classes)

2010: mise en place de la formation initiale dans les HEP

2012: généralisation en 5^e année

2013: généralisation en 6^e année

D'autres dates et échéances sont à prévoir, que ce soit par rapport à la formation complémentaire des enseignant-e-s, à l'information des différents acteurs ou aux modifications à prévoir au niveau secondaire I, où l'enseignement de l'anglais – qui n'est pas encore généralisé partout – devra être revu en fonction des apprentissages préalables au niveau primaire.

Didactique intégrée: une intégration à quels niveaux?

Dans le cursus scolaire des élèves,

l'enseignement de l'anglais se situe à un moment où ils sont déjà en contact régulier avec au moins deux langues: d'une part la langue de scolarisation, le français (langue avec laquelle ils ont appris à lire et à écrire), et d'autre part une langue étrangère, l'allemand, qu'ils sont en train d'apprendre depuis deux ans. À cela s'ajoutent bien sûr, le cas échéant, d'autres langues liées à la situation personnelle ou au parcours personnel des élèves (langues de la famille, langues de la migration).

Comment alors intégrer l'anglais dans cette configuration? En didactique des langues, le concept de didactique intégrée exprime une volonté de mieux coordonner les différents enseignements et apprentissages des langues, et ce dans un double but: d'un côté, il s'agit d'éviter de faire les choses à double, en répétant les mêmes parcours didactiques pour chaque langue, et de l'autre, la mise en commun des ressources est censée produire des synergies que les enseignant-e-s, mais aussi les élèves peuvent exploiter pour l'élaboration d'un répertoire plurilingue.

Dans une vision large, la didactique intégrée s'applique à plusieurs niveaux de l'enseignement d'une langue telle que l'anglais L3:

- formation des enseignant-e-s: familiarisation avec les concepts théoriques et pratiques liés à la didactique intégrée des langues;
- plans d'étude: meilleure articulation des objectifs de l'apprentissage pour les différentes langues, mais aussi coordination des buts transversaux dans les plans d'étude;
- ressources didactiques: prise en compte du plurilinguisme et des autres langues enseignées à l'école dans les moyens d'enseignement,

exemples d'activités concrètes permettant une mise en pratique des ressources plurilingues;

- évaluation: prise en compte d'autres langues et d'autres branches (linguistiques ou non linguistiques) dans l'évaluation de la langue cible.

La réalisation de tous ces éléments nécessite un effort commun de la part de différentes personnes, qui, affiliées à diverses institutions, ne sont pas nécessairement amenées à collaborer entre elles, car elles poursuivent des objectifs différents (politiques, éditoriaux, formatifs, etc.). Quant à la *formation des enseignant-e-s*, elle se fera de manière délocalisée dans plusieurs institutions de formation de la Suisse romande, qui doivent se concerter entre elles, mais également tenir compte des conditions locales des départements de l'instruction publique cantonaux respectifs. Si la formation obéit dans chaque établissement aux exigences formulées par la CIIP (p.ex. en ce qui concerne le niveau de langue exigé pour les futur-e-s enseignant-e-s), chaque établissement décidera, en s'accordant avec les autres institutions

de formation, quelle importance la didactique intégrée aura dans ses cursus de formation initiale et continue. Actuellement, le degré d'implication dans les différents établissements est très variable.

Pour ce qui est des plans d'étude et de l'insertion des périodes prévues pour l'anglais dans les grilles horaires, ce sont les cantons qui décident des modalités concrètes; ces derniers devront aussi répondre à la question de savoir quel-le-s enseignant-e-s prennent en charge les cours d'anglais: des généralistes responsables de toutes les disciplines ou d'autres enseignant-e-s plus spécialisé-e-s? La question du type d'enseignant-e prévu pour l'anglais (généraliste, semi-généraliste ou spécialiste?) n'est bien sûr pas sans avoir une influence déterminante sur les pratiques de didactique intégrée dans les salles de classe.

Dans ce qui suit, nous nous intéressons en particulier aux ressources didactiques et surtout à l'évaluation de la phase pilote, deux domaines spécialement propices pour une prise en compte des préoccupations didactiques.

Moyens d'enseignement

Un soin particulier est accordé au choix des futurs moyens d'enseignement, qui seront de première importance pour le travail concret en classe: par leurs principes didactiques, leur progression, leur choix de textes, d'activités et d'exercices, ils conditionnent en bonne partie la manière dont l'anglais sera appris dans les écoles romandes.

Constatant qu'aucune collection existante ne répond entièrement aux attentes, la CIIP a décidé de lancer un appel d'offres comportant un cahier des charges pour un moyen d'enseignement d'anglais aux degrés 5 et 6 (avec prolongement pour les degrés 7-9). À côté de nombreuses autres exigences (encouragement à l'autonomisation des élèves, travail avec le Portfolio européen des langues, etc.), l'appel d'offres² contient aussi un passage par rapport à la didactique intégrée:

[Le moyen] s'inscrira dans une perspective de didactique intégrée, articulant l'apprentissage du français (L1), de l'allemand (L2) et de l'anglais (L3).

Début 2008, le choix de futurs manuels d'enseignement pour l'anglais n'a pas encore été effectué et il n'est dès lors pas encore possible de déterminer à quel degré la collection retenue correspond à l'exigence demandant la prise en compte de la didactique intégrée. Cependant, on peut espérer qu'elle encouragera les enseignant-e-s à tenir compte des autres langues présentes dans la classe là où c'est possible et utile.

L'évaluation de la phase pilote

La phase pilote (prévue de 2009 à 2011) sert en premier lieu à mettre en pratique les moyens d'enseignement dans une cinquantaine de classes en Suisse romande, mais elle permettra aussi aux enseignant-e-s impliqué-e-s de mettre en pratique les techniques de





didactique intégrée auxquelles ils/elles auront été familiarisé-e-s durant leur formation ou qui leur aura été suggérée par la collection retenue pour l'enseignement de l'anglais. La phase pilote sera accompagnée par un dispositif de recherche qui se donne pour objectif de considérer l'enseignement de l'anglais dans un contexte plus large, dépassant le cadre strictement disciplinaire. Les points suivants seront abordés par l'évaluation, en recourant à des approches méthodologiques diverses (questionnaires, entretiens, épreuves, observations en classe, etc.):

- la mise en pratique du moyen d'enseignement; le travail en classe (opportunités, difficultés, etc.);
- les attentes préalables des enseignant-e-s par rapport à l'enseignement;
- la place accordée aux liens avec les enseignements du français et de l'allemand (p. ex. par des activités

interlangues);

- les compétences en anglais acquises durant la phase pilote;
- les compétences en allemand des élèves des classes pilotes et de classes témoin (autoévaluation);
- l'impact de l'introduction d'une deuxième langue étrangère sur le français.

Une didactique à l'épreuve

Cette liste sommaire laisse entrevoir que la question de l'anglais comme L3 (considéré sous l'angle de la formation d'un répertoire plurilingue) ne tient pas seulement compte des opportunités qu'offre l'introduction d'une nouvelle langue étrangère. Il va de soi que l'évaluation aura pour mission de montrer comment et à quels niveaux une approche intégrée peut concrètement porter ses fruits, mais

elle devra également prendre au sérieux les craintes liées à la coexistence de trois langues dès la fin de l'école primaire: la présence d'une nouvelle langue risque-t-elle aussi d'engendrer des inconvénients? L'importance accrue accordée aux langues étrangères pourrait-elle se faire au détriment de la langue de scolarisation, malgré les promesses de synergie que comporte la volonté de planifier l'apprentissage de l'anglais dans une perspective intégrée et d'ouverture au plurilinguisme?

Ainsi, l'évaluation aura la double tâche de documenter d'une part des pratiques effectives dans le domaine de la didactique intégrée (ainsi que des représentations qui les accompagnent), mais aussi de déterminer, d'autre part, quelles sont les limites d'une telle approche et quels sont les risques – réels ou imaginaires – qui en découlent.

Notes

¹ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale: décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP*. Berne: CDIP.

² Document non publié.

Daniel Elmiger

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDIP) et à l'Université de Neuchâtel. À l'IRDIP, il est chargé de l'évaluation de la phase pilote de l'enseignement de l'anglais en 5^e et 6^e années.

Carine Maillat-Reymond
Susanne Wokusch
Lausanne

Enseignement / apprentissage de l'allemand et de l'anglais au primaire: quelle complémentarité?

There are many open questions due to the introduction of late start primary English (5th grade). The roles of the three languages (French, German, English) but also the links between them must still be defined. The workshop at the 3^e Forum des Langues was devoted to dealing with such questions before any curricula and syllabi are designed. Many possibilities were explored: in particular, the possibilities of creating links between German and English on a linguistic, meta-linguistic, inter-cultural and meta-cognitive level emerged because of the linguistic proximity of the two languages. Beside these possibilities, CLIL was evoked to respond to the fact that the introduction of a third language was time-consuming. Finally, participants thought that it is necessary to modify course books and to introduce modular course books that correspond to these needs of flexibility between the languages.

Introduction

Le concept de didactique intégrée développé en lien avec les travaux du GREL (*Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères*) se fonde sur l'idée d'une conception globale et cohérente de l'enseignement de toutes les langues (étrangères) enseignées à l'école obligatoire. À terme, cette conception devra se traduire en un curriculum coordonné et diversifié; c'est dans le cadre d'un tel curriculum qu'il s'agira, entre autres, de définir le rôle dévolu à chaque langue enseignée dans le cadre de la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. Même si l'atelier consacré à l'enseignement/apprentissage de l'allemand et de l'anglais dans une perspective intégrée se situe en amont de ces travaux curriculaires, l'état actuel des réflexions au sujet de l'introduction de l'anglais dès la 5^e année permet d'identifier quelques éléments liés à la mise en place d'une didactique intégrée des langues. Voici une liste certainement incomplète de ces facteurs:

- avec l'ajout d'une L3 au programme des élèves, les langues sont à l'étroit dans une grille horaire qui n'est pas extensible à souhait;
- les langues en jeu: français, langue de scolarisation, allemand (L2) et anglais (L3) entretiennent des rapports de parenté intéressants: entre le français et l'anglais d'une part, et l'allemand et l'anglais d'autre part. L'enjeu didactique consistera à proposer des pistes pour faire ressortir cette parenté;
- dans la perspective du développement d'un plurilinguisme fonctionnel, les 3 langues et cultures entretiennent (ou pourraient entrete-

nir) des relations complémentaires: le français en tant que langue de scolarisation et socle consolidé de compétences langagières; l'allemand comme langue de cohésion nationale et / ou comme modèle langagier faisant office de «chasse-neige» en ouvrant la voie pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues; l'anglais comme langue de contacts internationaux, *lingua franca* scientifique, ou encore langue de loisirs – mais bien évidemment aussi langue et culture en Europe et ailleurs;

- le *Portfolio européen des langues* pour enfants de 11-15 ans (*PEL II*), outil intégrateur important, n'est pas encore généralisé;
- les moyens d'enseignement actuels ne sont pas (encore?) compatibles avec une approche intégrative globale et cohérente de l'enseignement des langues; l'enseignement par tâches, l'enseignement basé sur des contenus ne sont que très peu implémentés dans des collections même récentes et les activités interculturelles sont rares; de manière générale, les moyens d'enseignement ne tiennent pas ou très peu compte des autres langues apprises ou présentes à l'école...

Ces facteurs illustrent l'intérêt et la nécessité d'une approche intégrative de l'enseignement des langues, car le programme est ambitieux: il s'agira de trouver des démarches communes à l'enseignement des langues, permettant une économie didactique tout en garantissant des processus d'apprentissage efficaces. Dans une perspective de didactique d'une langue

tertiaire (Hufeisen & Neuner, 2004), on pourra compter sur l'expérience d'apprentissage langagier antérieur des élèves et s'appuyer sur les ressemblances lexicales et structurelles entre les langues en jeu (cf. Manno, 2005; cf. aussi les travaux de B. Imgrund, 2007, pour la constellation «français après anglais»).

Les deux problématiques principales qui font l'objet de notre questionnement permettent d'esquisser les premiers contours d'une didactique intégrée de l'allemand et de l'anglais, notamment en 5^e et 6^e année primaire:

1. Quels sont les liens de parenté et les différences entre les deux langues-cultures et comment en tenir compte dans un plan d'études?
2. Quelle place ces langues-cultures prendraient-elles dans l'enseignement (enseignement **de** la langue ou enseignement **dans** la langue, par exemple) et quelles démarches d'enseignement y correspondraient?

Dans ce qui suit nous présenterons les discussions qui ont eu lieu autour de ces deux questions en les commentant, le cas échéant.

Liens de parenté et différences

Nous pouvons catégoriser les résultats de la discussion de la première question dans quatre champs.

Le champ linguistique touche à la problématique des similarités et des diffé-

rences de syntaxe et de lexique entre les langues. En effet, si on peut s'appuyer sur des ressemblances (notamment à la réception), il y a aussi des problèmes qui peuvent naître en apprenant deux langues étrangères en parallèle. Voici quelques-uns des exemples de gains possibles pour les trois langues, (langue de scolarisation, L2 et L3) qui ont été mis en évidence.

En ce qui concerne les deux langues germaniques, les expressions comme «wie alt bist du?» et «how old are you?» — qui fonctionnent avec «comment + adjectif» — servent à décrire un état. Nous retrouvons les verbes irréguliers qui sont souvent les mêmes, à savoir des verbes fréquents dans les deux langues. Les mots de base tels que «père, mère, maison, école,...» sont extrêmement similaires dans les deux langues, donc vite reconnaissables même si les mots cognats peuvent créer des interférences orthographiques au moment de la production du mot.

Souvent, l'anglais est décrit comme la plus romane des langues germaniques à cause des influences latine, française et italienne sur le lexique. L'anglais a su, au travers des âges, emprunter les mots en étant perméable aux cultures en contact. Cela a pour résultat que beaucoup de mots cognats dans un texte en anglais peuvent être compris — à l'écrit du moins — par des élèves scolarisés en français.

Le deuxième champ relève du domaine socio- et interculturel, pouvant inclure par exemple un travail sur les familles de langues, les contacts historiques entre les différentes communautés et les influences réciproques. Dans ce contexte, on peut aussi envisager une approche interculturelle des fêtes, de la vie à l'école, etc.

Le troisième champ, celui des savoir-faire des élèves, est aussi envisagé comme une force pour la classe si les apprenantes¹ arrivent à transférer leurs savoir-faire d'une langue à l'autre. En effet, les apprenantes en langue ont une sorte de *métier d'élève* à leur actif: elles connaissent bien certains

scénarios qui se répètent d'un apprentissage d'une langue à un autre, car les situations d'apprentissage se font écho. Les consignes pour les exercices, le déroulement d'activités telles que la communication en paire, le jeu de rôle, les exercices de correspondance ne sont pas nouveaux pour les élèves. Elles sont également familiarisées avec des démarches didactiques comme une grammaire inductive ou déductive, le travail tantôt sur le sens tantôt sur la forme, l'apprentissage par les tâches ou encore l'enseignement/apprentissage par projets.

Dans ce même champ, les participantes ont considéré la métacognition et les opérations de haut niveau comme étant des gains ou des difficultés transférables. L'apprentissage d'une langue passe toujours par un apprentissage du vocabulaire. Une élève qui a développé de bonnes stratégies pour apprendre des mots et expressions nouvelles devrait être capable de transférer ce savoir-faire. A l'inverse, une apprenante avec des stratégies métacognitives peu efficaces risque de se lancer dans la L3 avec les mêmes problèmes. Ce phénomène à double tranchant se retrouve avec les lectrices efficaces ou les lectrices faibles qui sont capables — ou pas — d'utiliser des processus de lecture *top-down* et de faire des hypothèses de lecture en reconnaissant un texte et en amenant — ou pas — en classe de langue leur connaissance du monde. Une bonne communicatrice en L2 a de fortes chances de savoir également utiliser ses stratégies de communication, comme par exemple le recours à la paraphrase, la simplification du message, l'utilisation de techniques conversationnelles (commencer/terminer une conversation, donner/prendre la parole, ...) dans l'apprentissage de la L3. Un véritable enjeu didactique pour l'enseignante voit le jour avec ce troisième champ. C'est celui du développement du transfert des compétences. Comment l'enseignante peut-elle encourager l'élève à transférer ses savoir-faire et



ses bonnes pratiques d'une langue à l'autre? Le traitement de la deuxième question tentera de trouver des solutions à cet enjeu majeur.

Le dernier champ, quant à lui, participe d'un phénomène cognitif plus vaste de conscientisation (*language awareness*). La multiplicité des langues et l'exposition à des faits linguistiques récurrents aide l'apprenante à prendre conscience de phénomènes langagiers que l'on pourrait appeler «typologiques». Les participantes à l'atelier en ont dressé la liste qui suit: les grammaires à cas (allemand) et les grammaires de type analytique (français et anglais), les particularités au niveau du genre, les familles de langue, les emprunts, les règles d'évolution d'une langue comme la loi de l'économie, etc.

Rôle des deux langues et démarches d'enseignement

La deuxième question comprend en réalité deux questions, celle de la place des trois langues-cultures et celle des démarches d'enseignement qui correspondraient à la place respective de chacune d'entre elles. Respectivement deux enjeux principaux se dégagent: le manque de temps pour donner suffisamment de place aux deux langues-cultures et la dimension du sens à donner à l'apprentissage en multipliant les possibilités de contact avec les langues et les locutrices. Le manque de temps renvoie, bien sûr, aux autres disciplines scolaires, à l'enseignement bilingue et à l'enseignement par les contenus. Ce manque de temps requiert aussi un enseignement dans la langue tout en privilégiant l'observation et la compréhension. Cela implique une enseignante stratégique qui illustre ses propos, exemplifie, amplifie, répète, compare, utilise des schémas... (Causa, 2002). La dimension du sens renvoie, elle, à une enseignante comme modèle plurilingue qui, par sa posture, montrerait une ouverture plurilingue.

Plusieurs solutions pourraient répondre et intégrer ces deux enjeux au mieux. Tout d'abord, une approche actionnelle permet d'aborder des contenus qui motivent et qui concernent les élèves. En demandant à l'élève de réaliser des tâches dans un environnement donné, les activités langagières autour de la tâche prennent du sens.

Une meilleure coordination en didactique des langues gagnerait en efficacité. Les enseignantes peuvent opérer des choix dans les contenus à traiter selon une organisation qui tient compte d'utilisations réelles des différentes langues. Elles peuvent prioriser certains sujets; les participantes ont pensé au domaine de l'informatique et des films comme sujet incontournable pour l'anglais à cause d'Internet, des jeux vidéo, de l'influence de la culture anglo-saxonne sur les loisirs des adolescentes.

Par exemple, les enseignantes peuvent aussi abandonner certains sujets dans une langue pour privilégier d'autres sujets ou éviter une redondance la même année. Ainsi une élève qui n'a pas d'idées sur son avenir professionnel n'aurait pas à répondre à «que veux-tu devenir plus tard?» dans deux ou trois langues.

En privilégiant une approche interculturelle ethnographique dans la classe, avec des affiches, une vie scolaire multilingue, l'école encourage l'élève à développer sa curiosité dans les langues et les cultures qui l'entourent (cf. Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Cette curiosité ethnographique conduit l'apprenante à développer une attitude plurilingue. Elle devient une apprenante en langues étrangères et a des outils plurilingues à disposition comme des lexiques plurilingues. Elle apprend à observer certains phénomènes langagiers et prendre de la distance. Elle adopte une posture métalinguistique, qui en la forçant à réfléchir sur le fonctionnement de plusieurs langues, l'aide à faire des transferts de connaissances linguistiques mais aussi à transférer ses stratégies d'apprenante en langues.

Au vu de la multiplicité des pistes envisagées, il nous semble qu'il convient de privilégier une approche modulaire du moyen d'enseignement afin de donner la flexibilité et la souplesse nécessaire aux enseignantes de langues. Pour mettre en place une didactique intégrée et coordonnée de trois langues dès la 5^e année, il faut penser un plan d'études, des moyens d'enseignement, des outils qui permettent aux enseignantes et aux apprenantes de créer des situations d'enseignement / apprentissage ouvertes au plurilinguisme, bref mettre en œuvre les intentions de la politique linguistique actuelle en Suisse romande et en Suisse.

¹ Afin de ne pas surcharger le texte, le féminin est utilisé comme forme générique.

Bibliographie

- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmissions de savoirs en langue étrangère*. Berne: Peter Lang.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Eds) (2004). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Imgrund, B. (2007). *Französisch nach Englisch. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. *Babylonia*, 1/2007, 62-69.
- Manno, G. (2005). *Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? i-mail*, 1/2005, 4-9.

Carine Maillat-Reymond

est professeure formatrice à la Haute Ecole pédagogique vaudoise, spécialisée en didactique de l'anglais. Elle s'intéresse particulièrement à la didactique intégrée et à l'enseignement des langues par les techniques théâtrales.

Susanne Wokusch

cf. présentation à la p. 10.

Gabriella Gieruc

Lausanne

Michel Nicolet

Neuchâtel

Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi- ou plurilingues?

Quali possibili scenari d'integrazione è lecito immaginare per le lingue d'origine degli allievi allogloti? L'articolo analizza la situazione attuale delle L1 (lingue d'origine) rispetto al contesto scolastico e alle altre lingue insegnate, con una griglia di lettura che tiene conto degli obiettivi mirati, di tipo cognitivo-linguistico, rispettivamente di tipo socio-culturale. Nel primo caso, viene perseguito un rafforzamento delle competenze in L1, che porti ad un bilinguismo equilibrato capace di concorrere al successo scolastico. Per quanto riguarda l'obiettivo socioculturale, si ricercherà uno statuto più equilibrato della L1 e della lingua della scuola, necessariamente dominante, per contribuire alla riduzione dei conflitti che si manifestano durante l'apprendimento degli allievi allogloti. In questo senso, il materiale didattico EOLE, a disposizione di tutti gli insegnanti, rappresenta uno strumento di sicura qualità. Alcune particolari esperienze, che tentano un coordinamento dell'insegnamento della lingua della scuola e della lingua d'origine tendenti a sviluppare meglio le capacità linguistiche e le capacità di transfert, hanno messo in evidenza l'opportunità di una riflessione sui piani di studio comune ai due ordini di insegnamento (scuole pubbliche e Corsi di Lingua e Cultura d'Origine) affinché sia possibile, più facilmente di quanto non avvenga oggi, la condivisione degli obiettivi di apprendimento.

La didactique intégrée, dont l'objectif est de penser les relations entre les apprentissages linguistiques auxquels les élèves sont confrontés au sein de leur environnement scolaire et de leur quotidien, ne peut pas faire l'impasse d'une réflexion concernant la place et le rôle des langues d'origine des élèves allophones bi-/plurilingues. L'école a souvent qualifié ces langues comme des «langues de la migration» en négligeant de considérer, selon les cas, leur caractère de langue nationale (pour l'italien) ou de langues de communication internationale. Les L1 des élèves bi-/plurilingues ont donc été cantonnées dans le cadre des cours de langue et de culture d'origine, et enseignées le plus souvent en dehors de l'offre scolaire officielle. Le présent texte, qui prolonge l'atelier organisé lors du 3^e Forum des langues de la CIIP, se propose d'interroger la situation actuelle des langues d'origine par rapport au cadre scolaire, plus particulièrement en relation avec les autres disciplines langagières (langue scolaire, langues étrangères étudiées à l'école).

La L1 à l'école: entre reconnaissance et indifférence

Dès les années 70, sous l'impulsion de la CDIP (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique), l'école s'est souciee des rapports entre l'offre scolaire officielle et les cours de langues et cultures d'origine (CLCO). Il s'agissait alors de régler essentiellement des questions administratives (mise à disposition de salles, horaires des cours, etc.) puis, à partir de 1991, de favoriser l'intégration et la reconnaissance de ces cours. Avec la déclaration de 2003 sur la politique de l'enseignement des langues en

Suisse romande, la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) a exprimé la volonté d'aller plus loin, en envisageant les CLCO à l'intérieur de la formation linguistique générale de l'élève bi-/plurilingue.

La mise en application des Recommandations de la CDIP est très variable d'un endroit à l'autre, et les éléments contenus dans la Déclaration de la CIIP ne sont pour l'heure que programmatiques. Des projets ont néanmoins été lancés dans plusieurs cantons. Dans certains cas (Zurich, Bâle et Genève), ils sont plus solidement implantés, dans d'autres ils restent ponctuels et soumis aux aléas des situations contextuelles (élèves issus de la migration plus ou moins nombreux, enseignants plus ou moins sensibilisés à cette problématique, etc.). Les compétences langagières des enfants bi-/plurilingues dans leurs langues d'origine restent, la plupart du temps, ignorées de l'école, qui ne fait rien pour les exploiter et les mettre à profit dans les apprentissages linguistiques des élèves qui en sont porteurs.

L'intégration de la L1: quelques exemples

Au-delà de ce premier constat, plutôt mitigé, il faut s'intéresser aux formes que prend actuellement l'intégration des L1, là où elle est réalisée, et aux objectifs qui sont poursuivis par ces expériences.

La reconnaissance et la prise en compte des langues d'origine peuvent prendre des formes différentes, mais agissent, à notre avis, sur deux axes: l'axe que nous appellerons *cognitivo-langagier*, et l'axe *socioculturel*.

Dans le premier cas (axe cognitivo-langagier), l'objectif principal d'un

modèle d'intégration consiste à développer les compétences langagières des élèves dans leur L1 et également dans la langue scolaire, par transfert réciproque. La construction d'un bilinguisme équilibré (la capacité, par exemple, de lire et écrire dans les deux langues, d'utiliser la L1 dans des tâches décontextualisées et complexes) favorise le développement de bonnes compétences métalinguistiques, le raisonnement abstrait et la mobilité cognitive. Dans cette situation, les transferts d'une langue à l'autre deviennent possibles, ce qui avantage les bilingues dans leur réussite scolaire (Cummins, 2000). Dans le deuxième cas (axe socioculturel), l'intégration de la L1 vise plutôt un rééquilibrage des statuts des deux langues et cultures en contact, pour diminuer les conflits identitaires et d'appartenance qui parasitent souvent les apprentissages des élèves bi- ou pluriculturels. La distinction de ces deux axes est plus théorique que réelle, dans le sens que chaque modèle d'intégration des L1 agira dans les deux sens. Mais les diverses formes d'intégration ne mettent pas l'accent à la même place, comme nous allons l'illustrer à travers une rapide revue de quelques exemples.

L'enseignement immersif ou bilingue

Le projet *EOL*, mis en œuvre à Genève dans les premiers cycles d'enseignement dans un grand nombre de classes, consiste à mener des activités plurilingues avec tous les élèves de la classe (y compris les francophones unilingues), à partir d'un input (un conte, par exemple) dans une des L1 parlées par les élèves (Zurbriggen, 2004). L'objectif ici n'est pas de développer ou améliorer des compétences langagières en L1 des élèves bi-/plurilingues, mais de favoriser l'ouverture de tous les élèves aux langues, facilitant ainsi leur reconnaissance du multilinguisme qui caractérise désormais l'environnement

scolaire en Suisse. Ce projet s'appuie sur l'intervention de personnes ressource, les enseignants de CLCO (cours de langues et de cultures d'origine). L'enseignement immersif poursuit plus fréquemment des objectifs langagiers et cognitifs, s'il est systématique (dans une filière bilingue, par exemple). À notre connaissance, peu de cas de filières bilingues comprenant une des L1 des migrants existent en Suisse. L'italien, en même temps langue de la migration et langue officielle en Suisse, permet grâce à son double statut de telles réalisations. Les modèles mis en œuvre dans les écoles du secondaire supérieur ou du tertiaire mis à part, citons une expérience menée à La Chaux-de-Fonds, où la connaissance de l'environnement a été enseignée en français et en italien à tous les élèves de certaines classes du primaire, grâce à l'intervention d'un enseignant de CLCO (de Pietro, 1996 et Matthey, 1999).

Comme on peut le constater, selon l'axe privilégié, le recours aux L1 devient plus ou moins systématique. Dans ce sens, les modèles qui poursuivent des objectifs de maîtrise langagière sont beaucoup plus exigeants, mais également plus efficaces à notre avis. Comme des recherches récentes le montrent (Berthoud et Gajo, 2008), l'enseignement en deux langues agit non seulement en permettant des apprentissages linguistiques, mais constitue également un moyen d'améliorer les apprentissages disciplinaires. En ce qui concerne la didactique, ce type d'approche pédagogique est le lieu d'une double intégration: entre enseignement de L1 et de L2, entre contenus langagiers et disciplinaires.

L'enseignement «coordonné»

Une autre manière d'intégrer la L1 à l'école a été expérimentée dans d'autres projets, par exemple à Bâle (projet *Sprach- und Kulturbrücke*) ou à Zurich (écoles qui participent au projet QUIMS: *Qualität in Mul-*

tikulturellen Schulen), ainsi que dans le canton de Vaud, dans des projets d'établissement.

Ces projets se caractérisent par un renforcement des liens entre l'enseignement de la langue scolaire (ou d'autres disciplines enseignées à l'école) et l'enseignement de langues et de cultures d'origine. Les modèles d'intégration fonctionnent selon quelques principes communs: les CLCO sont intégrés à la grille horaire, avec des contenus harmonisés avec le curriculum de la langue scolaire; l'enseignant de CLCO est présent auprès de tous les élèves (indépendamment de leur L1), mais offre un soutien particulier aux élèves parlant sa L1 (appuis, soutien pédagogique); les enseignants réguliers et de CLCO se concertent et pratiquent (surtout à Bâle) le *team-teaching*; les enseignants de CLCO peuvent intervenir auprès des parents parlant leur L1.

Dans ces modèles, on travaille autant sur le plan cognitif (perfectionnement des compétences en L1) que socioculturel. La reconnaissance des L1 passe par leur visibilité, grâce à l'enseignant de CLCO qui les incarne. Il devient ainsi une personne qui facilite l'intégration des deux langues, cultures et identités, et la communication entre l'école et les parents migrants. De plus, par l'harmonisation des contenus d'enseignement, par les démarches d'enseignement bilingue (dans les appuis, par ex.), l'enseignant de CLCO pratique une véritable «pédagogie du transfert», au niveau des compétences langagières ou stratégiques (Balsiger et Wokusch, 2006).

La mise en place d'un tel modèle nous semble présenter de nombreux avantages. Pourtant, ce genre de dispositif demande un grand investissement à tous les niveaux: institutionnel (pour créer les conditions d'une réelle collaboration entre enseignants réguliers et de CLCO, ces derniers doivent être intégrés au corps enseignant d'un établissement, ce qui implique certains coûts; au niveau de l'établissement (qui doit accueillir et «faire de la place» à

ce nouvel interlocuteur qu'est l'enseignant de CLCO); au niveau des enseignants (réguliers et de CLCO) surtout, qui doivent accepter de partager leurs élèves et harmoniser leur enseignement. Sans une véritable adhésion du corps enseignant, un tel projet ne paraît pas viable à long terme.

Les approches d'éducation et ouverture aux langues

Une autre conception de l'intégration des langues d'origine est proposée par l'approche d'éveil aux langues, notamment à travers les ouvrages EOLE (*Education et ouverture aux langues à l'école*) publiés par la CIIP. Comme dans l'expérience genevoise citée plus haut, on s'adresse ici à tous les élèves (et pas seulement aux élèves allophones), avec une double visée: favoriser le développement d'une attitude d'ouverture envers les langues et les environnements multilingues; favoriser, par une approche comparative, le développement de compétences de réflexion sur le fonctionnement des langues, qui faciliteront tous les apprentissages langagiers, qu'ils soient en L1, L2 ou L3.

L'axe que nous avons appelé socio-culturel est ici sollicité par la reconnaissance, fût-elle temporaire, des L1 autres que la langue scolaire présentes en classe. La portée de ces approches reste cependant limitée pour les élèves bi- ou plurilingues, et ne peut pas remplacer l'apprentissage systématique de leur L1.

Et les L3?

À l'exception de EOLE, qui constitue une plateforme commune à l'enseignement de toutes les langues à l'école, aucun des projets mentionnés jusqu'ici ne concerne les relations entre la L1 des élèves allophones et l'acquisition pour eux des langues étrangères à l'école (allemand, anglais, italien, en

ce qui concerne la Suisse romande). On aurait pourtant tout intérêt à réfléchir à cet aspect de la problématique. Pour une fois, en effet, l'élève allophone (et bilingue, ou en voie de le devenir) se trouve plutôt avantagé par rapport à ses camarades monolingues. Il a en effet déjà eu à apprendre (souvent dans l'urgence) une autre langue que la-sienne-s. Il possède donc (souvent à son insu) des stratégies et un certain savoir-faire que les autres n'ont pas. De même, l'intervention d'une troisième langue dans son répertoire contribue à repositionner ses deux premières, où, par la force de l'environnement, la langue scolaire prend une position prédominante.

Conclusions

De plus en plus d'expériences sont tentées pour donner une place et une reconnaissance aux L1 des élèves bi- ou plurilingues. Les contextes de mise en œuvre conditionnent les résultats obtenus. À travers la présentation sommaire de quelques projets, nous voulions mettre en relation différentes formes d'intégration avec différents types d'objectifs que l'on peut poursuivre.

L'expérience montre que les modèles les plus ambitieux sont difficiles à mettre en place dans la durée. Pour faciliter leur mise en œuvre, des outils d'encadrement semblent être indispensables. Pour faire en sorte que l'enseignement de la L1 et de la langue scolaire se déroulent dans une perspective de didactique intégrée, un plan d'étude cadre commun aux deux ordres d'enseignement (école publique, CLCO) semble indispensable. Une négociation entre les responsables des CLCO et l'école publique pour concevoir un tel objet (comme cela a été fait à Zurich, par ex.) constituerait l'occasion d'une réflexion pour dégager des objectifs d'enseignement communs. Il serait plus simple, par la suite, de réunir des enseignants des deux ordres autour d'objectifs jugés prioritaires par les

deux parties. Dès lors, un enseignement centré sur les stratégies et les habiletés de transfert pourrait être développé, construisant des ponts entre langue d'origine, langue de l'école et langues étrangères enseignées à l'école.

Bibliographie

- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. *Babylonia*, 3-4/06. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2008). *Construction intégrée de savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Bern: FNRS
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Pietro D. (1996). J'apprends l'italien: j'ai 8 ans. *Babylonia*, 2/96. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?* Lausanne: URSP.
- Matthey, M. (1999). Expérience interculturelle et immersion: une rencontre manquée? *Babylonia*, 4/99. Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *EOLE. Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP, 2 vol.
- Zurbruggen, E. (2004). De plus en plus d'écoles ouvertes aux langues, *Babylonia*, 1/04. Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Gabriella Gieruc

Licenciée en lettres, est actuellement enseignante-chercheuse à l'URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques) à Lausanne, où elle travaille dans le domaine des langues (avec une attention particulière pour l'enseignement bilingue, le bilinguisme et l'interculturalité). Elle est l'auteure d'études évaluatives des performances des élèves, ainsi que de suivis d'innovations pédagogiques.

Michel Nicolet

Docteur en psychologie, il est responsable du domaine «langues» auprès du secrétariat général de la CIIP à Neuchâtel. Il dirige la revue d'éducation et d'action interculturelles InterDialogos et est l'auteur de nombreuses études dans les domaines de la psychologie des apprentissages, de la politique de l'éducation et des innovations pédagogiques.

Peter Lenz
Freiburg/CH

Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten

Une didactique intégrée présuppose des objectifs spécifiques dont la réalisation doit faire l'objet d'une évaluation idoine. Se basant sur les prémisses du Cadre européen pour les langues préconisant une compétence transversale englobant toutes les langues apprises par un individu, l'auteur voit le but de cette intégration dans le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles par-dessus les limites disciplinaires scolaires. Il détaille les objectifs pertinents (relatifs aux compétences langagières générales, aux compétences communicatives et aux capacités orientées aux tâches) pour la didactique intégrée des langues et les met en relation avec l'évaluation spécifique de cette didactique, en précisant les domaines des compétences impliquées, tels que l'interculturalité, les dispositions, les stratégies, etc. Des possibilités s'ouvrent sans doute dans une évaluation différenciée des habiletés langagières (entre réception et production, entre oral et écrit, etc.) et l'intégration des compétences de médiation au sein de l'évaluation communicative, qui semble être une voie prometteuse, tout comme des évaluations effectuées dans des groupes plurilingues. Par ailleurs, l'évaluation scolaire devra à terme être complétée par des évaluations scientifiques dans ce domaine.

1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel werden in einem ersten Schritt Lernziele bzw. Lernzielbereiche der integrierten Sprachendidaktik herausgearbeitet und in den Kategorien des Kompetenzmodells des *Europäischen Referenzrahmens* verortet. In einem zweiten Schritt wird versucht, das weite Feld der Beurteilung mit Hilfe einiger zentraler Kategorien zu erschliessen und dadurch leichter und vielfältiger nutzbar zu machen. Darauf aufbauend wird in einem dritten Schritt anhand von Beispielen skizziert, wie Lernziele unterschiedlicher Art, die spezifisch sind für die integrierte Sprachendidaktik, evaluiert werden könnten.

2. Ziele einer integrierten Sprachendidaktik

Integrierte Sprachendidaktik wendet sich gegen die Vorstellung, dass ein Mensch „über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt“, die den verschiedenen Sprachen entsprechen, die er oder sie spricht, und stellt einem solchen additiven Modell von Kompetenz „eine einzige, mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz gegenüber, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat, 2001: 163). Aufgabe und Ziel einer integrierten Sprachendidaktik ist es, die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz von Lernenden über Fächergrenzen hinweg koordiniert entwickeln zu helfen. Verschiedene Varianten der integrierten

Sprachendidaktik unterscheiden sich äusserlich vor allem hinsichtlich des Spektrums der Fächer, die „integriert“ gesehen werden, beispielsweise

- die Fremdsprachenfächer (oder bestimmte Bestandteile dieser Fächer);
- die Fremdsprachenfächer und die lokale Schulsprache („L1“);
- im Prinzip alle Schulfächer – dies im Hinblick darauf, dass normalerweise in allen Fächern mit (und zumindest potenziell auch *an*) Sprache gearbeitet wird.

Das Bedürfnis, auch Sachfächer in die Sprachendidaktik einzubeziehen, wird besonders dort offensichtlich, wo sehr viele fremdsprachige Kinder zur Schule gehen oder wo immersiver Unterricht angeboten wird. Aber auch die zahlreichen Indizien für das grosse Lernpotenzial von aufgabenbasiertem Unterricht weisen in Richtung einer vermehrten Integration von Nicht-Sprachfächern in die generellen Bemühungen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit.

Die Lernziele innerhalb einer integrierten Sprachendidaktik decken sich mehrheitlich mit den herkömmlichen Zielen des einzelfachlichen Sprachunterrichts. Bestimmte Ziele gehen aber darüber hinaus oder perspektivieren bzw. bündeln bisherige Ziele anders. Das hauptsächliche Lernziel (der gewünschte *outcome*) ist auch innerhalb einer integrierten Sprachendidaktik die Entwicklung von kommunikativer Handlungsfähigkeit gemäss bestimmten Vorgaben oder (realweltlichen) Kommunikationsbedürfnissen. Die Handlungsfähigkeit in verschiedenen Sprachen wird aber nun grundsätzlich

unter der umfassenden Perspektive der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität gesehen. Konsequenterweise werden auch funktional ausgerichtete Kompetenzprofile, die sich über verschiedene Sprachen hinweg erstrecken, wichtiger, d. h. zum Beispiel eine gut ausgebildete mündliche Interaktionsfähigkeit in der einen Sprache, (fast) nur Lesekompetenzen in einer anderen Sprache, Basiskenntnisse in allen Fertigungsbereichen in der dritten Sprache – je nachdem eben, was funktional sinnvoll und notwendig ist. Die mit der integrierten Sprachdidaktik einhergehende Höherstufung von Zielen aus dem Bereich der Plurikulturalität wiederum bedingt, dass über das schulische Fächerangebot hinweg Inhalte aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik vermehrt Berücksichtigung finden (vgl. Le Pape Racine, 2007: 156).

Integrierte Didaktik fasst auch Ziele feinerer Korngrösse, die sich auf Teilkompetenzen oder „Zubringerfertigkeiten“ (*enabling skills*) beziehen, anders und fügt neue Elemente hinzu. Fundamental für die integrierte Didaktik ist dabei der Gedanke, dass die entsprechenden Kompetenzen möglichst transversal, d. h. unter Einbezug von Beiträgen möglichst aller Fächer, die sich mit Sprache beschäftigen, entwickelt werden sollen – dies unter Vermeidung von Doppelspurigkeiten, dafür unter Nutzung von Synergien. Zudem wird das Lernen so angelegt, dass es über die Schule hinaus in



Richtung eines autonomen lebenslangen Lernens zielt (zur näheren Bestimmung des Gegenstandsbereichs von integrierter Sprachendidaktik vgl. Europarat, 2001: Kap. 8; Le Pape Racine, 2007: 156-158 sowie Wokusch/Lys, 2007: 168-173).

Es ist offensichtlich, dass die Umsetzung der integrierten Sprachendidaktik für die Bildungsinstitutionen je nach Modell eine mehr oder weniger grosse Herausforderung ist, teilweise liebgewonnene Fächergrenzen sprengt und gewissermassen institutionalisierte Transparenz und Kohärenz verlangt, und zwar nicht nur in den Schulen selbst, sondern auch in Forschung und Lehrerbildung.

Im Folgenden werden beispielhaft einige Lernzielbereiche, die in der integrierten Didaktik *neu oder anders* ausgefüllt werden, kurz dargestellt. Dabei orientiere ich mich am Ordnungssystem der Kompetenzen im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001). In den nun folgenden Abschnitten A und B werden Teilkompetenzen und Zubringerfertigkeiten thematisiert (vgl. Kap. 5 des *Referenzrahmens*), im Abschnitt C die kommunikative Handlungsfähigkeit.

A. Ziele aus dem Bereich der allgemeinen Kompetenzen

In Kap. 5.1 macht der *Referenzrahmen* eine recht gedrängte Auslegeordnung von allgemeinen, also nicht im engeren Sinn sprachlichen Kompetenzen. Deren Einbezug ist eine logische Konsequenz aus dem handlungsorientierten Kompetenzmodell, das davon ausgeht, dass letztlich der „ganze Mensch“ mit grundsätzlich all seinen Kompetenzen und Beschränkungen kommuniziert. Mögliche spezifische Ziele der integrierten Sprachendidaktik in diesem Bereich:

- Wissen: Erkenntnisse über das Funktionieren von Sprache und die Entwicklung von Sprachen in linguistischer, soziolinguistischer

und pragmatischer Hinsicht; Kompetenzen dieser Art sind wichtige Ziele in den sprachdidaktischen Ansätzen des *éveil aux langues* bzw. der *language awareness*;

- Interkulturalität: Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen, in denen die zu lernenden Sprachen (inkl. L1) verwendet werden; Fähigkeit, interkulturelles Wissen und interkulturelle Erfahrungen zu reflektieren und zu nutzen, auch um Missverständnisse aufzuklären;
- Persönlichkeit/Haltungen: Entwicklungen in Richtung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität; Haltungen wie zum Beispiel Offenheit für Sprachen und Begegnungen, Risikobereitschaft;
- Methodische Kompetenzen: Lern- und Arbeitsstrategien und -techniken, die auch selbstständig über Fächergrenzen hinweg genutzt werden können, wichtig ist auch die Ausrichtung über die Schule hinaus auf ein lebenslanges Lernen.

B. Ziele aus dem Bereich der kommunikativen Sprachkompetenzen

Der *Referenzrahmen* (Kap. 5.2) fasst unter der Bezeichnung „kommunikative Sprachkompetenzen“ ein breites Spektrum von Kompetenzressourcen zusammen: linguistische Kompetenz (z. B. Wortschatz, Grammatik, Aussprache), soziolinguistische Kompetenz (z. B. Varietäten- und Registerkompetenz) sowie pragmatische Kompetenz (z. B. adäquate Umsetzung von Sprechabsichten in Sprache; Kenntnis von Interaktionsmustern, Textsorten). Wie leicht zu erkennen ist, sind es die kommunikativen Sprachkompetenzen, die im Sprachunterricht traditionell im Mittelpunkt stehen.

Mögliche spezifische Ziele der integrierten Sprachendidaktik in diesem Bereich sind:

- Entwicklung von Interkomprehensionsfähigkeiten (Verstehen von an sich nicht „gelernten“ Sprachen,

z. B. Italienisch und Spanisch, oder auch Englisch, ausgehend von Französisch) durch Erkennen und Nutzung relevanter Parallelen und Unterschiede auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, besonders Wortschatz und Phonologie;

- kulturkontrastiv verankerte Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich Textsorten, Interaktionsschemata, Ausdruck von Höflichkeit.

C. Ziele im Bereich der Sprachverwendungsfähigkeit (*language proficiency*)

Beim Bearbeiten von Kommunikationsaufgaben (*tasks*) werden durch mehr oder weniger bewusste Handlungsstrategien nach Bedarf Kompetenzen (vgl. Bereiche A und B) mobilisiert. Innerhalb des Paradigmas eines handlungsorientierten Ansatzes im Sinne des *Referenzrahmens* sind die Ziele aus dem Bereich der kommunikativen Sprachverwendungsfähigkeit von zentraler Bedeutung, weil sie unmittelbar handlungsrelevant sind. Die handlungsorientierten Kompetenzbeschreibungen von Kapitel 4 des *Referenzrahmens* bilden zahlreiche solche Ziele ab. Diese Beschreibungen von Sprachaktivitäten sind den bekannten Referenzniveaus A1 bis C2 und jeweils einer der kommunikativen Sprachfertigkeiten zugeordnet. Dieses Ordnungssystem nach Fertigkeitsbereichen (*skills*) hat die Form einer Matrix mit den Achsen Kommunikationsmodus und Kanal:

		Kommunikationsmodus			
		Produktion	Interaktion	Rezeption	Mediation
Kanal	Mündlich	■	■	■	■
	Schriftlich	■	■	■	■

Abb. 1: Ordnungssystem für kommunikative Sprachaktivitäten (in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen)

Zwei Lesebeispiele dazu: Rezeption/schriftlich meint Leseverstehen; Mediation/mündlich und schriftlich bezieht

sich auf sprachliche Handlungen, bei denen etwas gelesen und dann mündlich weitervermittelt wird, oder aber etwas gehört und dann schriftlich weitervermittelt wird, ohne dass ein eigener inhaltlicher Beitrag intendiert wäre.

Für die integrierte Sprachendidaktik sind im Lernzielbereich der *language proficiency* beispielsweise die folgenden Punkte von besonderem Interesse:

- über Sprachen hinweg nach Fertigkeitsbereichen differenzierte Kompetenzprofile: Was soll in welcher Sprache auf welchem Kompetenzniveau verstanden, gesagt, geschrieben werden können, wenn die Kompetenzen in der Praxis funktional differenziert eingesetzt werden bzw. in Zukunft eingesetzt werden sollen?;
- Sprachmittlungskompetenzen, sofern es um Sprachmittlungshandlungen unter Beteiligung von verschiedenen Sprachen geht;
- Kommunikationsfähigkeit in mehrsprachigen Konstellationen, beispielsweise nach dem häufig in der Schweizer Verwaltung praktizierten Muster eines polyglotten Dialogs „jeder spricht die Landessprache, die er oder sie am besten kann“ (das allerdings in der Praxis oft durch flexibles Switchen zwischen Sprachen durchbrochen wird);
- die Unterstützung der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit im immersiven Sachunterricht und gleichzeitig die Nutzung von dort

erworbenen Kompetenzen im Sprachunterricht bzw. im übrigen, nicht immersiven Sachunterricht,

der in der lokalen Schulsprache erteilt wird.

Einen weiteren wichtigen Lernzielbereich, in dem teilweise von einer Sprache auf die andere transferierbare Kompetenzen erworben werden, stellen die Kommunikationsstrategien dar, die Fähigkeit also, Kommunikationsaufgaben unter Berücksichtigung der vorhandenen (beschränkten) Ressourcen und Kontextbedingungen möglichst gut (und effizient) zu lösen. Beispiele dafür sind Lese- oder Schreibstrategien. Gerade im Bereich der höheren schriftlichen Fertigkeiten drängt sich ein koordiniertes Vorgehen auf, das alle Sprachfächer (L1, L2 usw.) sowie viele Sachfächer umfasst.

Die integrierte Sprachendidaktik will kein eigenes „Fach“ schaffen, sondern primär Anstrengungen, die grösstenteils schon erbracht werden, unter dem Dreigestirn Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität, Transversalität neu ausrichten und bündeln. Wie weit angesichts beschränkter Ressourcen in Zukunft zusätzliche Lernzielbereiche bearbeitet werden können und sollen, und mit welchen Methoden dies geschieht, steht nicht a priori fest, sondern muss Gegenstand von Begleituntersuchungen zur schulischen Umsetzung integrierter Didaktik werden.

3. Beurteilung

Gute Beurteilung muss dem Gegenstand, den Beteiligten und dem Zweck angemessen sein. Dies gilt natürlich auch in der integrierten Sprachendidaktik. Beurteilung kann in vielen unterschiedlichen Formen stattfinden. Die folgende Kategorisierung nach sechs Gesichtspunkten soll dazu dienen, das Feld der Beurteilung in seiner Vielfalt zu erschliessen und auch zu einer vielfältigen Nutzung der Möglichkeiten im Kontext der integrierten Sprachendidaktik anzuregen.

1. *Gegenstand der Beurteilung:*
Lernwege (Erfahrungen; Mittel, Methoden);
Lernergebnisse/Kompetenzen: kommunikative Handlungsfähigkeit, Wissen, Können, Haltungen/Einstellungen, Dispositionen;
2. *Funktion/Zweck:*
Eingangsdiagnose
formative Beurteilung zur Prozessoptimierung;
summative, abschliessende Beurteilung zur Evaluation, Qualifizierung und/oder Selektion;
3. *beurteilende Person(en):*
Lernende/r (Selbstbeurteilung);
andere (Fremdbeurteilung);
Lernende/r und andere (kollaborative Beurteilung);
4. *Instrument:*
Reflexionsanstoß;
Vergleichskriterium (Kompetenzbeschreibung) Vergleichsleistung;
Portfolio (im Sinne einer strukturierten Sammlung von Produkten);

- Test (mit Aufgaben und Kriterien);
5. *Form des Ergebnisses/Feedbacks:*
Hinweis auf Stärken und Schwächen bzw. Erfolg/Misserfolg;
Hinweis auf Möglichkeiten zum Weiterlernen;
Situierung bezüglich Gruppe;
Situierung in Referenzsystem;
 6. *Präsentation des Ergebnisses:*
Prädikat/Zeugnis; Diplom;
Lernbericht;
Portfolio mit Arbeiten und Beurteilungen.

Im Folgenden soll kurz skizziert werden, wie Beurteilungen aussehen könnten, die sich auf einige der weiter oben unter A bis C genannten, für die integrierte Sprachendidaktik besonders relevanten Lernzielbereiche beziehen. Es wird darauf verzichtet, diese Beispiele hinsichtlich aller der eben aufgeführten Gesichtspunkte akribisch zu beschreiben. Eine sol-

che Konkretisierung könnte aber bei Bedarf mit Hilfe der Gesichtspunkte leicht nachgeholt werden.

3.1 Beurteilung im Bereich A: allgemeine Kompetenzen

- **Interkulturalität:** Wissen, auch kontrastives Wissen über Kulturen, kann wie anderes deklaratives Wissen evaluiert, u.a. auch getestet werden. Interkulturelle Erfahrungen können evaluierend reflektiert werden, sodass sich daraus ein Lernprozess ergeben kann. Je nach Situation kann dies in Gruppen oder individuell geschehen. Letzteres zum Beispiel mit Hilfe entsprechender Instrumente aus dem *Europäischen Sprachenportfolio*. Texte, in denen Lernende ihre Erfahrungen reflektieren, können im Prinzip selbst zum Gegenstand von (Fremd-) Beurteilung werden, indem anhand der Texte überprüft wird, wie weit die Reflexionsfähigkeit bezüglich interkultureller Erfahrungen entwickelt ist (allerdings ergeben sich dazu rasch Fragen hinsichtlich der ethischen Vertretbarkeit und auch der Validität der Ergebnisse.) Um die Fähigkeit, interkulturell bedingte Missverständnisse aufzuklären, zu testen, können Lernende z. B. mit Filmaufnahmen von kritischen Vorkommnissen (*critical incidents*) konfrontiert werden und müssen im Anschluss daran die (interkulturellen) Ursachen für das Gesehene darlegen. Allerdings ist das Verfahren nicht unproblematisch: Es stellen sich Fragen bezüglich der Übertragbarkeit der Testergebnisse auf das tatsächliche Verhalten bei solchen Vorkommnissen.
- **Persönlichkeit/Haltungen:** Um den Stand der Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität zu beurteilen, eignen sich vermutlich am besten Reflexionsanlässe unterschiedlicher Form. „Harte“ Beurteilung dagegen ist eine heikle Sache. Gleiches gilt



für Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit gegenüber Neuem oder Risikobereitschaft in Bezug auf neue Herausforderungen. Besonders schwierig dürfte es sein (jedenfalls ohne professionell erstellte psychometrische Instrumente) vorgeschobene Einstellungen und Haltungen von echten zu unterscheiden. Geeignete Reflexionsanlässe und informelle Feedbacks von anderen dürften dagegen für die Lernenden mit einiger Wahrscheinlichkeit einen formativ-beurteilenden Effekt haben.

- **Methodische Kompetenzen:** Lern- und Arbeitsprozesse können und sollen optimiert werden, sodass sich der Einsatz von Beurteilungsinstrumenten empfiehlt. Denkbar ist, dass einzelne Fertigkeiten, wie das Nachschlagen in Wörterbüchern, Gegenstand von lernbegleitender Fremdevaluation, d. h. auch von Tests, sind. Komplexere Prozesse dürften nicht in dieser Weise von aussen für Messungen zugänglich sein. Selbstbeurteilung im Sinne einer reflektierenden Evaluation des Vorgehens bei erledigten Arbeiten verspricht dagegen durchaus Erfolg und Nutzen. Wie in anderen Zusammenhängen auch kann der Reflexionsprozess durch entsprechende Instrumente mehr oder weniger stark gestützt und gelenkt werden (vgl. das „Arbeitsdossier“ im schweizerischen ESP II).

3.2 Beurteilung im Bereich B: kommunikative Sprachkompetenzen

- Die Interkomprehensionsfähigkeit kann ganz wesentlich durch curriculare Einzelinhalte vermittelt werden, zum Beispiel die lautlichen oder orthografischen Ausprägungen der historisch gesehen gleichen Endungen in den romanischen Sprachen. Eine Beurteilung des Lernerfolgs bezüglich solcher Elemente kann auf verschiedene Weise erfolgen; sie sind auch leicht testbar. Einen

Schritt weiter in Richtung eines kommunikativen Testens und des eigentlichen Lernziels gehen handlungsbezogene Hör- und Lesetests in mittels Interkomprehension erschlossenen Sprachen.

- Ähnlich wie bei der Interkomprehensionsfähigkeit ist die Sachlage bei den Kenntnissen bezüglich Textsorten, Interaktionsschemata und Höflichkeit in verschiedenen Sprachen: Sie können einerseits als isolierte Wissensbestände und andererseits in einem umfassenderen, kommunikativen Rahmen evaluiert und beurteilt werden.

3.3 Beurteilung im Bereich C: *language proficiency*

Heute geht man gemeinhin davon aus, dass die Fähigkeit, in und mit Sprachen zu handeln, dadurch am besten beurteilt wird, dass die Lernenden entsprechende kommunikative Aufgaben bearbeiten und im Hinblick darauf beurteilt werden bzw. sich selbst beurteilen. Diese Annahme dürfte tatsächlich auch zutreffend sein.

Im Zusammenhang mit der Beurteilung und Valorisierung von kommunikativer Handlungsfähigkeit ist die Erfassung von Kompetenzprofilen über die verschiedenen Sprachen (und ggf. auch Dialekte) hinweg ein genuines Anliegen der integrierten Didaktik. *Referenzrahmen* und *Sprachenportfolio* nehmen diese Forderung bereits auf und stellen mit ihren zahlreichen differenzierten Skalen Instrumente zur Verfügung, die nicht spezifisch auf bestimmte Sprachen bezogen sind und die es erlauben, nach Fertigungsbereichen differenzierende (vorläufig Hörverstehen, Leseverstehen, mündliche Interaktion und Produktion, Schreiben) Beurteilungen vorzunehmen. Das an *Referenzrahmen* und *ESP* orientierte Beurteilungspaket *Lingualevel* (Lenz/Studer, 2007) umfasst zusätzlich für die Sprachen Französisch und Englisch auch klar nach Fertigungsbereichen unterscheidende Testinstrumente. Die

bekanntesten internationalen Sprachdiplome dagegen stehen nach wie vor für eine bestimmte Sprache und gehen als eigentliche Niveauprüfungen davon aus, dass die Kandidat/innen über die verschiedenen Sprachfertigkeiten hinweg ein mehr oder weniger ausgeglichenes Profil haben zu dem Zeitpunkt, an dem sie eine bestimmte Diplomprüfung ablegen.

Von Prüfungen für Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen einmal abgesehen, hat im Bereich des kommunikativen Testens bisher die Sprachmittlung (Mediation) über verschiedene Sprachen hinweg keine Rolle gespielt¹. Dabei gehören Sprachmittlungstätigkeiten für mehrsprachige Personen durchaus zum Alltag: Texte in einer Sprache hören oder lesen und in einer anderen Sprache zusammenfassend erzählen oder aufschreiben; mit Hilfe von zwei Fremdsprachen zwischen zwei Personen vermitteln, wenn sie sich nicht verstehen können usw. Neben der Fähigkeit, Sprachen zu verstehen bzw. zu produzieren, kommt bei der Sprachmittlung eine näher zu bestimmende „Umsetzungskompetenz“ als zentrales Moment hinzu, über die man allerdings noch wenig weiss. Symptomatischerweise stellt der Referenzrahmen für den Fertigungsbereich der Sprachmittlung keine Kompetenzbeschreibungen zur Verfügung. Aus der plurilingualen Perspektive der integrierten Didaktik sind Kompetenzen in Sprachmittlung aber von zentralem Interesse. Es wird demnach darum gehen müssen, diesen Lernzielbereich zu systematisieren, Kompetenzen zu beschreiben und auch entsprechende kommunikative Tests oder Module von umfassenderen kommunikativen Tests zu entwickeln, damit entsprechende Kompetenzen gezielter ausgebildet, erfasst und valorisiert werden können. In den unveröffentlichten Expertenbericht zu den schweizerischen Bildungsstandards wurden Ziele im Bereich der Sprachmittlung aufgenommen (Konsortium HarMoS Fremdsprachen, 2008).

Eher Neuland im Bereich des Testens wären auch kommunikative Prüfungen oder Prüfungsteile zum Nachweis von Handlungsfähigkeit in mehrsprachigen Konstellationen. Es ist vorstellbar, dass Sprachmittlungsmodule Teil davon sind; ein weiteres Element könnte das Bearbeiten von Aufgaben in mehrsprachigen Gruppen darstellen. Eine Frage wird sein, wie weit Kompetenzen auf der Meta-Ebene Teil einer solchen Prüfung sein sollen, also etwa die Fähigkeit, kultur- und/oder einzelsprachspezifische Fehlleistungen zu identifizieren.

Noch weiter untersucht werden muss, inwiefern sich Prüfungsarbeiten, in denen der Sachinhalt als zentral deklariert ist, für eine Beurteilung unter sprachlichen Gesichtspunkten eignen bzw. inwieweit eine solche Beurteilung fair ist. Texte, die in Prüfungen in Sachfächern, beispielsweise im Rahmen einer zweisprachigen Ausbildung, unter Zeitdruck geschrieben wurden, eignen sich jedenfalls nur bedingt als Grundlage für Schlüsse auf die tatsächlich vorhandenen Sprachkompetenzen. Schüler/innen und Studierende wählen bei solchen Gelegenheiten oft einen sehr „pragmatischen“ Sprachmodus, bei dem die Botschaft im Mittelpunkt steht, die Ansprüche an die Form dagegen zurücktreten. In Sprachprüfungen wird dagegen eher ein *Display*-Modus gewählt, der die Sprachkompetenzen so zu sagen ins Schaufenster stellt. Zahlreiche Beispiele von mündlichen und schriftlichen Sachprüfungen mit Fremdsprachigen (aus Gymnasien und Universitäten) zeigen, dass die Beurteilenden den genannten „pragmatischen“ Modus normalerweise in Kauf nehmen, solange die Inhalte „noch verständlich“ sind. Anders scheinen gemäss informellen Rückmeldungen aus der Praxis die Anforderungen beispielsweise an Maturaarbeiten zu sein, besonders wenn sie von Sachfach- und Sprachfachlehrer/innen gemeinsam betreut werden. Der Textsorte und dem Entstehungs-

kontext entsprechend sind da auch die Anforderungen an die Sprache hoch. Da aber die Entstehungsbedingungen wenig kontrolliert sind, eignen sich auch solche Arbeiten nur bedingt für verlässliche Beurteilungen.

4. Schluss

Für Beurteilung, auch in der integrierenden Didaktik, gilt, dass sie nicht Selbstzweck sein kann. Beurteilung ist v. a. so weit legitim, als sie das Erreichen von Lernzielen fördert, über gesellschaftlich als wesentlich empfundene Kompetenzen Auskunft gibt und/oder Teil von gesellschaftlich sanktionierten Ritualen ist (Diplomprüfungen usw.). Diesen Anforderungen werden sich alle oben erwähnten Beurteilungen stellen müssen. Insbesondere wenn grössere Prüfungen entwickelt und angeboten werden sollen, müssen auch wirtschaftliche Erwägungen in Spiel kommen.

Kaum bestritten dürfte das wissenschaftliche Testen und Evaluieren im Zusammenhang mit der integrierten Didaktik sein. Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist ein bisher wenig erforschter Gegenstand, und er stösst auf grosses Interesse; in Form der integrierten Didaktik wird er vermehrt in unsere Schulen Eingang finden. Deshalb besteht sowohl für Grundlagenforschung als auch für Evaluationsforschung ein grosser Bedarf.

Eine wesentliche praktische Herausforderung für die integrierte Didaktik ist die Koordination von Anstrengungen über zahlreiche relativ autonome Fächer hinweg (vgl. Europarat 2001, Kap. 8). Gerade für die Beurteilung sind gemeinsame Ziele und ein koordiniertes oder zumindest transparentes Vorgehen essenziell. Dem Sprachportfolio, eventuell erweitert durch spezifische Instrumente, kann dabei eine zentrale Rolle zukommen, nicht nur weil es viele Inhalte integrierter Sprachendidaktik aufnimmt und

Arbeitsinstrumente anbietet, sondern auch weil es dem Schüler / der Schülerin gehört, der Person also, in der die Beiträge der einzelnen Fächer ohnehin zusammenlaufen und eine „integrierte Kompetenz“ bilden sollen.

Anmerkungen

¹ Im Rahmen von historischen Methoden wie der Grammatik-Übersetzungs-Methode war bekanntlich das wortgenaue Übersetzen ein konstitutives Element jeder Übersetzung. Kommunikative Ziele wurden damit aber nicht direkt verfolgt.

Literatur

- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Online-Version: www.goethe.de/referenzrahmen (zuletzt geprüft: 16.05.2008).
- Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2008): *Projekt Bildungsstandards HarmoS. Vorschläge für Basisstandards Fremdsprachen. Unveröffentlichter Expertenbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Le Pape Racine, C. (2007): Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 156-167.
- Lenz, P. & Studer, Th. (2007): *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Hrsg. v. Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) / Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW-EDK) / Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost). Bern: Schulverlag blmv.
- Wokusch, S. & Lys, I. (2007): Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.

Peter Lenz

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Departement für Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung der Universität Freiburg/Fribourg. Er hat langjährige Erfahrung im DaF-Unterricht und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Seit 1998 bilden Projekte, die mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ im Zusammenhang stehen, wichtige Arbeitsschwerpunkte: Europäisches Sprachenportfolio, IEF/lingualevel, HarmoS. Sein Spezialgebiet ist die empiriegestützte Entwicklung von Beurteilungsinstrumenten.

Franz-Joseph Meißner
Gießen

Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung

Apropos Interkomprehension und Lernen

L'enseignement de l'intercompréhension s'est avéré être un puissant outil au niveau de la croissance de la compétence d'apprentissage des langues (multi-language and learning awareness raising strategy). Mais avant que l'intercompréhension puisse déployer ce potentiel, cet enseignement doit se conformer à certains critères contrôlant la qualité des processus mentaux. A la lumière des recherches sur l'intercompréhension, l'article suivant se propose de développer des critères «praticables».

Interkomprehension bezeichnet die Fähigkeit, eine einem Individuum bislang ‚fremde‘ Sprache (oder sprachliche Varietät) zu verstehen, ohne sie formal erlernt oder in endo- oder exolingualer kommunikativer Praxis auf natürliche Weise erworben zu haben. Interkomprehension knüpft an das relevante Wissen an, über das eine Person schon verfügt, wenn sie eine weitere Sprache verstehen oder interkomprehensiv erlernen will. Interkomprehension beruht, ganz konkret gesagt, auf der Aktivierung von ‚Transferbasen‘ aus dem eigenen (potentiell schon) plurilingualen Lexikon. Diese erlaubt einerseits die Identifikation zielsprachlicher Formen – Lexeme, Morpheme, Syntagmen – und deren semantische und funktionale Einordnung in eine Hypothesengrammatik, andererseits die Identifikation von interlingualen Korrespondenzregeln zwischen den ‚aktivierten‘ Sprachen. Interkomprehension ist zwischen formähnlichen Sprachen möglich, weniger bzw. nicht jedoch zwischen distanten Sprachen (wie Deutsch und Chinesisch). Notwendig ist stets die Verfügbarkeit eines kritischen Minimums an Transferbasen, sonst bleibt die Komprehension auf Orts-, Eigennamen, Zeitdaten und wenige Internationalismen beschränkt. Interkomprehensibilität ist auch code-, register- und textsortenabhängig: Die Rezeption geschriebener Sprache lässt in der Regel mehr Zeit zum Dekodieren und zur Konstruktion einer Hypothesengrammatik als die gesprochene Sprache¹. Calvi (2001) spricht mit Blick auf italienischsprachige Leser des Spanischen von Schwierigkeiten, welche sich aus der geringen Frequenz

von Interlexemen in der Ausgangssprache ergeben: Interkomprehension über das Lesen erlaube in jedem Fall ein oberflächliches Verstehen, jedoch noch kein hinreichendes Detailverstehen. Des Weiteren spielen dialektale, soziolektale und idiolektale Sprachverwendungsweisen eine Rolle. Andere Studien betonen neben der messbaren linguistischen Distanz zwischen einer Brücken- und einer Zielsprache die Rolle der „psychotypischen“ Nähe von Sprachen (Kellermann, 1983/1992; Cenoz, 2001). Dem liegt eine subjektive Einschätzung zugrunde, derzufolge eine Sprache X für das Verstehen der Sprache Y besonders hilfreich sei.

1. Grundlagen für eine Evaluation der Interkomprehensionsdidaktik

Die schon erwähnte *Hypothesengrammatik* – neben *Transfer* ein Schlüsselbegriff der Interkomprehensionsdidaktik (Meißner, 2006: 64) – entsteht im Moment der verstehenden Begegnung mit der neuen Zielsprache und der Zuordnung ihrer Phänomene in die plurilinguale Systematizität der Lernersprache. Die ständige Optimierung der Hypothesengrammatik geht bei richtiger Steuerung mit tieferen und breiten Verarbeitungsprozessen sowie mit pro- und retroaktiven interlingualen Transfer- und Verarbeitungsprozessen einher, was die Nachhaltigkeit interkomprehensiv basierten Lernens bewirkt. In den letzten Jahren wurde auf empirischer Grundlage eine Interkomprehensionsmethodik entwickelt, die gerade darauf abhebt, Lernende für das eigene Sprachenwissen zu sensi-

bilisieren, so dass sie sich die Vorteile der Interkomprehension zugänglich machen können. Inzwischen muss Interkomprehension als ein günstiger Einstieg in das Lernen nahverwandter Sprachen gelten (Deutsch nach Englisch, Spanisch nach Französisch usw.).

Längst gilt der Lernerfaktor als entscheidend für das Gelingen von Interkomprehension. Offensichtlich gelingt es vielen Probanden in rezeptiver Richtung nicht, sich ihr vorhandenes Sprachenwissen zum Zweck der Identifikation formaler und funktionaler interlingualer Analogien verfügbar zu machen. Als wichtige Lernermerkmale sind im Zusammenhang mit dem interkomprehensiven Ansatz zu nennen: plurilinguales und enzyklopädisches Vorwissen, prozedurale Kenntnis linguistischer Schemata, Alter, Mehrsprachenerfahrung, Motiviertheit, Frustrationstoleranz beim Erlernen von Sprachen, Einsatz metakognitiver Kompetenz (Lernstrategien und Lerntechniken) und andere mehr. Wie aus der Motivations- und Attitudenforschung zum Sprachenwerb bekannt ist, werden diese individuellen Faktoren von sozialen Variablen verstärkt oder behindert. Genannt sei allein der von der Gesellschaft auf das Individuum indirekt ausgeübte ‚Außendruck‘, *mehrere* Sprachen zu erlernen (Meißner, *et al.* 2008). Guter Interkomprehensionsunterricht berücksichtigt diese Faktoren bei der konkreten Steuerung.

Erwähnenswert ist, dass interkomprehensiv basiertes Sprachenlernen eine Optimierung der Einstellungen gegenüber dem Sprachenlernen und Sprachen bewirken kann. Denn interkomprehensiv Lernende differenzieren ihr Unterrichtserlebnis, das sich deutlich von der traditionellen Fremdsprachenmethodik abhebt. Vielfach betont die Literatur, dass gute Lerner ‚gute Vergleiche‘ (z.B. Raabe, 1998) sind, die ihre vorhandenen und neu eingehenden sprachlichen Schemata miteinander abgleichen: Sie erkennen

auf Antrieb interlinguale Regularitäten, Transferbasen und Korrespondenzbrüche und leiten damit tief greifende Verarbeitungsprozesse ein. Aufgrund eines breiten und dichten relevanten Wissensnetzes – gebildet aus den Beständen der ihnen mental verfügbaren Sprachen sowie ihrer Sprachen- und Sprachlernerfahrungen – bieten sie den neuen Informationen gute Anknüpfungsmöglichkeiten an vorhandene linguale und enzyklopädische Wissensmuster, was die Fixierung der ‚neuen‘ Strukturen enorm erleichtert. Die Lernenden richten ihr Lernverhalten an interkomprehensiven Strategien aus, was erklärt, dass die Wirkung von Interkomprehension ganz im Sinne des reflexiven Lernens über den Erwerb der Zielsprache hinausreichen kann.

Dies betont indirekt die Relevanz der Lehrdimension, die in der Lage sein muss, die positive Einstellung der Lerner aufzunehmen und Lehrstrategien der Interkomprehensionsdidaktik anzuwenden.

Derlei Erfahrungen führten die Interkomprehensionsdidaktik über ihren ursprünglichen Zweck, die Entwicklung von rezeptiver Mehrsprachigenkompetenz, hinaus zu der Frage, ob und inwieweit die Interkomprehension als ein wirksames Mittel zur Beförderung von Sprachenlernkompetenz gelten kann oder muss.

Auch aus Sicht der Wissenschaften vom Lernen spricht einiges für diese Annahme (Doyé, 2006; Meißner, 2008). Die hauptsächlichen Gründe sind:

- das hohe Maß an Selbsttätigkeit, das interkomprehensiv basiertes Lernen im Umgang mit zielsprachlichen Texten in Bezug auf das eigene Wissen – das Weltwissen, das plurilinguale Wissen und das Wissen um zielführendes Lernverhalten – erfordert;
- der Umgang mit unstrukturiertem zielsprachlichem Input, dessen Elemente von den Lernenden identifiziert und auf funktionale Kategorien

zurückgeführt werden müssen;

- das systematische Abgleichen von Formen, Bedeutungen und Funktionen zwischen der neuen Zielsprache und den schon bekannten Sprachen, wie es für den Aufbau der Hypothesengrammatik notwendig ist; Grundlagen für diese Operationen sind retro- und proaktiv verlaufende Transferprozesse zwischen den mental aktivierten Sprachen; in enger Verbindung hiermit steht die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernergebnisse;
- die Beobachtung des eigenen mehrsprachigen Lernerlexikons: zunächst dessen Wachstums und der Verdichtung des mentalen Netzwerks zwischen den involvierten Sprachen, Lexemen, Morphemen, grammatischen Funktionen, was den Erfolg von interlingualen Such- und Transferprozessen fördert; so dann immer wieder die Frage, wie es zu diesem Wachstum an Wissen kommt;
- die nachhaltige lernbezogene Verhaltenskontrolle (Selbst-Monitoring), die alle Strategieebenen bzw. das gesamte Lernverhalten betrifft;
- die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen, Kommunikation, sozialen und kommunikativen Rollen, dem eigenen Mehrsprachenhaushalt; zwischen dem hier entgegnetretenden Segment des *savoir-être* und der Lernmotivation besteht eine enge Beziehung.

Gelingt Interkomprehension, so ist der erzielte Vorteil beachtlich: Sie führt dazu, dass schon nach kurzer Zeit in etwa jenes Niveau an Dekodationskompetenz in der neuen Zielsprache erreicht wird, über das Lernende in der starken Brückensprache (also in der Sprache, auf die sie in starker Weise zurückgreifen) verfügen. Die Vorteile zeigen sich also zunächst in dem messbaren rezeptiven Kompetenzwachstum in der Zielsprache. Der ‚rasche Erfolg‘, den die Interkomprehensionsmethode ermöglicht – das stupende Wachstum der rezeptiven Kompetenz und der

Kontrast zu einem Unterricht, der sich weniger am Was-man-(rezeptiv)-schon-kann als am Was-man-noch-nicht-(richtig)-kann orientiert –, sind wesentliche Gründe für das positive Echo der Lerner. Dass guter Interkomprehensionsunterricht stark den Umgang der Lerner mit ihren Sprachen bzw. deren Lernverhalten analysiert, erklärt, weshalb dieser als eine (*multi-*)*language learning awareness raising strategy* gelten kann. Wie der CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielle des langues*) (Candelier *et al.*, 2007) betont, lassen sich Interkomprehensionsstrategien auf die Kategorien von *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-apprendre* sowie *savoir-être* beziehen. Die Qualitätsentwicklung muss Interkomprehensionsunterricht daran messen, inwieweit die aufgelisteten Kriterien tatsächlich umgesetzt werden. Die systematische Lern(er)beobachtung ist daher ein entscheidendes Qualitätsmerkmal. Von welcher Tragweite derlei Erfahrungen für die Ausbildung von Lernerautonomie sind, zeigt Martinez (2008) in ihrer empirischen Studie.

2. Interkomprehensionskompetenz prüfen

Qualitätskontrolle im Sinne einer einfachen Outputmessung ist für Interkomprehension im Prinzip leicht herstellbar, solange man nur die rein sprachlichen Ergebnisse misst. Dann greifen die Skalierungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GeR) für das Lese- oder Hörverstehen. Die auftauchenden testmethodischen Fragen sind nicht interkomprehensionsspezifisch: An wie vielen Texten, Textsorten und kommunikativen Situationen muss eine Kategorie wie A2-Hörverstehen oder C1-Lesen getestet werden, um eine sprachliche Leistung einwandfrei einer Niveaustufe zuzuordnen? Wie sind die Grenzen (*cut-scores*) zwischen benachbarten Niveaustufen zu ziehen?

Welches sind geeignete Testformate? Je mehr Textproben herangezogen werden, desto zuverlässiger gerät die Zuordnung. So genügt das hörende Verstehen eines Wetterberichts allein ja noch nicht, um im Hörenden-Verstehen eine höherwertige Stufe zu identifizieren. Eine umfassende Zuordnung von C1-Leseverstehen müsste also das Verstehen unterschiedlicher Textsorten mit unterschiedlichen Inhalten abprüfen. Während sich für die Messung umfassender Sprachfertigkeiten weitgehend der C-Test durchgesetzt hat, erscheint er zur Überprüfung von Interkomprehension nicht geeignet. Denn interkomprehensiv Lernende können ja in der Zielsprache noch nicht ‚produktiv‘ sein (formal-produktive Korrektheit in der Zielsprache ist kein Lernziel der Interkomprehensionsdidaktik) Zielsprachliche Kollokationen sind ihnen nicht geläufig. Deshalb ist die Übersetzung ein probates Testformat. Allerdings ist ihr Ziel nicht die extensionale und intensionale Entsprechung von Ausgangs- und Zielsprache, sondern der Nachweis der Interkomprehensionskompetenz. Sie wird gemessen an der Identifikation von Transferbasen (Lexeme, Morpheme, Morphosyntax, grammatische Funktionen). Die Übersetzung z.B. aus einer romanischen Sprache muss natürlich nicht in die (deutsche) Muttersprache geschehen. Oft erscheint es zielführend, die Übersetzung in die starke Brückensprache zu vollziehen. Selbstverständlich kann eine solche Verständniskontrolle die Tatsache widerspiegeln, dass ein Proband mehrere Sprachen heranzieht, um Transferbasen zu identifizieren. Um diesen Unterschieden terminologisch Rechnung zu tragen, schlagen wir vor, nicht von Übersetzung, sondern von *Übertragung* (Interkomprehensionskontrolle) zu sprechen. Zur Auswahl von Prüfungstexten wurde es bereits angemerkt, dass sich Textsorten der ‚Alltagssprache‘ (geschrieben als fiktionale Oralität) tendenziell weniger der Interkomprehension erschließen als solche mit

dem Merkmal der Theorienähe; dies gilt insbesondere für den markierten Substandard². Der GeR blendet diese Problematik aus, wenn er von der ‚interkulturellen Kommunikation‘ ausgeht und für die Mündlichkeit stillschweigend entsprechende Partnerhypothesen („*foreigner talk*“, „in reinem Hochdeutsch gesprochen“ usw.) voraussetzt. Damit beschreibt er idealtypisch eine Varietät, die nicht wirklich der statistischen Norm ziel-sprachlicher Oralität entspricht. Zugleich unterstreicht er: „Jedes Niveau sollte so verstanden werden, dass es alle anderen niedrigeren Niveaus auf der Skala mit einschließt“ (GeR, 2001: 45) Angesichts der oben erwähnten registerspezifischen Abhängigkeit von interkomprehensiven Texten stellt das Kriterium der abwärtsgerichteten Implikation der Niveaustufen Testkonstrukteure vor besondere Probleme.

3. Ansätze für Qualitätssicherung im Bereich Methodik

Die Interkomprehensionsdidaktik beansprucht, zur Optimierung des Lernens beitragen zu können, indem sie die metakognitive Selbststeuerungskompetenz der Lernenden fördert. Der GeR ist in diesem Punkt weniger explizit als die Portfolio-Beschreibungen. Vergleicht man deren verschiedene Versionen, so stellt man fest, dass sie auf mikroskopischer Ebene wenig Konkretes zur Lernsteuerung bieten. Was kann nun Interkomprehensionsunterricht auf diesem Feld konkret beisteuern?



Außengesteuerte Lernerautonomisierung verläuft über einen sehr schmalen Grat zwischen selbstständig initiiertem einsichtvollem Lernhandeln und notwendiger instruktiver Hilfe, wie sie sich im Interkomprehensionsunterricht etwa in der fragend-forschenden Methode konkretisiert (Bär, 2006). Vor diesem Hintergrund steht die Debatte um die veränderte Lehrerrolle: weniger Instruktor, mehr Lernberater (*language acquisition facilitator*). Wenn auch grundsätzlich gilt ‚Je weniger Außensteuerung ein Lerner bei gleichem Leistungsniveau in Anspruch nehmen muss, desto tiefer und breiter gerät der Lerneffekt‘, so ist doch zugleich nicht zu übersehen, dass auch die Interkomprehension so etwas wie ein kritisches Schwellenniveau kennt, von dem ab erst zielführendes Lernen möglich ist. Dies betrifft sowohl die Form- oder Signifikantenebene als auch die von Inhalt und Weltwissen, was gerade im Hinblick auf junge Lernende zu beachten ist. Deshalb muss sich der Unterricht an deren Reichweite – ihrem lingualem und inhaltlichen Vorwissen – ausrichten.

Lernkompetenz ist eine – lernerfolgsentscheidende – *soft skill*. Leider existiert für Sprachenlernkompetenz keine Progressionsbeschreibung, so dass sich pädagogische Planungen mit der groben Orientierungsmarke ‚Der Prozess ist das Produkt‘ begnügen müssen. Methodisch knüpft Interkomprehensionsunterricht an Modelle an, die in deutlicher Nähe zu konstruktivistischen Schemen und zu solchen des Handlungslernens (*learning by doing*) stehen. Mehrfach wurde in Anlehnung an Norman (1982) auf die Rolle des ‚unstrukturierten Inputs‘ hingewiesen. Hierzu Heyd (1997: 15):

...drei kognitive Operationen (steuern) das Lernen: *accretion*, *structuring* und *tuning*. Durch *accretion* (Ergänzung, Zuwachs) kommen neue Wissensstrukturen zu den bereits vorhandenen hinzu und werden einem bereits vorhandenen Wissensschema zugeordnet. *Structuring* bedeutet den eigentlichen Prozess der Integration der neuen

Wissensstruktur in die bereits vorhandenen Wissensschemata oder – bei Fehlen derselben – die Bildung neuer Schemata. Die wichtigsten Teilprozesse des Strukturierens sind Kurations-, Reorganisations-, Lösungs- und Abstraktionsprozesse. Mit *tuning* (Abstimmung, Einstellung) ist die Anpassung der Wissensschemata an eine bestimmte Aufgabe gemeint. Eine spezifische Aufgabe kann nämlich erst dann gelöst werden, wenn - bei vorhandenem Wissen und angemessenen strukturierten Wissensschemata – die Struktur der Aufgabe angepasst wird. *Tuning* ist der entscheidende Schritt bei der Entwicklung automatisierter Fertigkeiten.

Zur Qualitätsbeurteilung von Lehrverfahren ist mit Blick auf das mehrsprachige Lernerlexikon zu fragen: Wo/wie geschieht *accretion*, *structuring* und *tuning*? Wie wird diese bewusst gemacht? Interkomprehensiv basiertes Lernen bestätigt Lernmodelle, welche folgende Schritte vorsieht:

- Identifikation der Aufgabe aus einem komplexen Zusammenhang (z.B. einem unstrukturierten Input);
- Entwurf (Explikation) von Lösungswegen (wie aktiviere ich mein Vorwissen für die Identifikation der unbekanntem Struktur? Welche Lösungswege sind möglich?);
- Überprüfung und Modifikation/Optimierung des Lösungswegs (formale und funktionale Kontrolle der identifizierten Struktur; Abgleich mit den relevanten Beständen des plurilingualem mentalen Lexikons).

Qualitätskriterien für Lernförderung durch Interkomprehension werden lernerseitig wie folgt konkretisiert. Durch die Anwendung von:

- Verfahren, welche zur Steigerung von Lernbewusstheit im Sinne des *savoir-apprendre* beitragen:
 - a. Lernprotokolle, die den Aufbau der Hypothesengrammatik longitudinal beschreiben. Dies betrifft sowohl das Produkt ‚Hypothesengrammatik‘ als auch deren Konstruktionsprozess (Schwierigkeiten

bei der Realisierung eines Identifikationstransfers, Bewertung der eingesetzten Strategien, Gründe für einen Abbruch des Transferprozesses usw.);

- b. Lernprotokolle, die die Lernstärken und Lernschwächen auf der Verhaltensebene registrieren und analysieren (Lernmanagement, Motivationsverlauf und Analyse, Lösungshypothesen zur Überwindung lingualem Ambiguitäten bzw. Disambiguierung, Kontrolle und Nutzung des Rückwirkungseffekts auf die brückensprachliche Kompetenz);
 - c. Kritische Bewertung der Interkomprehensionsmethode selbst: Lernkompetenz bedeutet auch Kritikfähigkeit gegenüber Methoden oder Lehr- bzw. Lernwegen. Deren Vorteile kommen nur zum Tragen, wenn auch deren Grenzen erkannt werden. Im Fall der Interkomprehension führt dies konkret zur Überprüfung der interkomprehensiv entwickelten Zielsprachenhypothesen mit Hilfe eines angemessenen Wörterbuchs, einer Grammatik oder einer kompetenten Person.
 - d. Überprüfung der Effizienz des eigenen Lernverhaltens.
- Zum *savoir-être* sei bemerkt:
 - a. Analyse seiner/ihrer Sprachen bzgl. ihres Mehrwertes für die eigene Persönlichkeit und den persönlichen Sprachenhaushalt (was drücke ich in welcher Sprache aus, wieso ist die Kenntnis einer jeden meiner Sprachen für mich wichtig, wie erweitert deren Kenntnis quantitativ und qualitativ meinen kommunikativen Radius?);
 - b. Motivation und Lernerfolg (wie lerne ich gut welche Sprache, welcher Lernertyp bin ich?).

Der GeR behandelt das Lernen des Lernens wenig differenzierend unter ‚Methodenkompetenz‘ und verzichtet auf die üblichen *can do*-Beschreibungen. Schüler sollten aber gerade

im Interkomprehensionsunterricht aufzeichnen, was sie schon im Bereich des Lernverhaltens *können* und dies in der Klasse diskutieren. Neben *can do* interessiert *how can do*.

Lehrseitig sind Lehrprotokolle ein Kennzeichen von Qualitätssicherung. Sie orientieren sich im Interkomprehensionsunterricht am Aufbau der plurilingualen Lernaltersprachen der einzelnen Schüler/innen sowie an deren Lernprozessen. Die Aufnahme der Hypothesengrammatik-Beschreibungen der Schüler/innen liefert Einblicke in deren Sprachenwachstum. Sie bereitet zudem ein Gespräch vor, das in der Klasse geführt werden muss. Dessen Ziel ist es, die individuellen Lernwege und Lernleistungen der Lerner der Lerngruppe zugänglich zu machen, was erst Lernerfolgskontrollen im Bereich Sprachenlernkompetenz erlaubt. Erfasst werden wiederum alle Vorgänge, die am Wachstum der Lernkompetenz beteiligt sind.

Indem Lehrprotokolle das Wachstum der Lernaltersprachen und der Lernhypothesen registrieren, müssen sie als Ausdruck reflexiven Lehrens verstanden werden. Dies verhindert, dass lehrseitig stillschweigend eine Gleichsetzung von Input und Intake geschieht. Über die Unterscheidung von vermeintlichem und realem Intake tragen Lehrprotokolle dazu bei, Lernprozessen auf die Spur zu kommen. Die Lernerbeobachtung führt zur Beantwortung folgender Fragen (Stern, 2004: 39), auf die auch Lehrprotokolle antworten müssen:

- Welche Routinen müssen für die Interkomprehension beherrscht werden?
- Welche meta-sprachlichen Begriffe (linguistische Klassifikatoren) sind bekannt?
- An welches plurilinguale und enzyklopädische Wissen kann man anknüpfen?
- Wo liegen die Quellen für Missverständnisse (falsche Freunde, unproduktives Lernverhalten)?
- Welche Veranschaulichungsformen

(linguale Beispiele, Lernverhaltensmuster) können angeboten werden?

Um Nachhaltigkeit zu erreichen, muss das Lernen des Lernens auf der Grundlage der schüler/innenseitigen Lernerfahrungen in Abständen wiederholt und zum Thema des Unterrichts gemacht werden. Systematizität und Repetitivität dieser selbstverständlich dann inhaltlich variierten Thematisierung sind daher wichtige Kriterien für Qualitätsentwicklung von Interkomprehensionsunterricht. Die Analyse von Lernprozessen führt weit über das hinaus, was traditionell als ‚Lerntipps‘ bezeichnet wird.

Die Verbesserung des Sprachenlernens betrifft zentral das Gesamtcurriculum Fremdsprachen und die Schulentwicklung, zu der die Interkomprehension einen Beitrag liefern kann.

Anmerkungen

¹ Die Leser von *Babylonia* finden eingehende Informationen bei Meißner (2006).

² Man kann als ein Beispiel für das Spanische die Werke Montalbáns anführen; doch zeigt die gesamte Trivialliteratur in breiten Ausschnitten eine fehlende Komprehensibilität zwischen den Registern.

Literatur

Bär, M. (2006). *Méthodologie de la didactique du plurilinguisme: dialogue pédagogique et transfert d'identification interlinguistique*, *Französisch heute* 37, 376-384.

Calvi, M. V. (2001). *Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici*. In Associazione Ispanisti Italiani, *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno (Roma, 16-18 settembre 1999)* (pp. 55-67). Padova: Unipress.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., DePietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2007). *A travers les Langues et les Cultures/Across Languages and Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2. Graz: CELV.

Cenoz, J. (2001). *The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., *Cross-Linguistic Influence in Third Language*

Acquisition. Psychological Perspectives (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.

Doyé, P. (2006). *Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension*. In Martinez, H., Reinfried, M. & Bär, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (pp. 13-26). Tübingen: Narr.

Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Narr.

Kellermann, E. (1992). *Now you see it, now you don't*. In Gass, S. M. & Selinker, L., *Language Transfer in Language Learning*. (Rev. ed.) (1983) (pp. 112-134). Amsterdam: Benjamins.

Martinez, H. (2008). *Zum Sprachlernverständnis von Lehramtsstudierenden romanischer Sprachen. Eine empirische Untersuchung zum Konzept der Lernerautonomie*. Tübingen: Narr (im Druck).

Meißner, F.-J. (2006). *Construire une compétence pluri-langues. Impacts sur l'enseignement des langues étrangères*. *Babylonia* 3-406, 62-67.

Meißner, F.-J. (2008a). *Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy*. In De Florio-Hansen, I., *Towards Multilingualism and Cultural Diversity. Perspectives from Germany*. Frankfurt: Peter Lang (im Druck).

Meißner, F.-J. (2008b). *Que peut apporter la didactique du plurilinguisme aux systèmes éducatifs européens? Les langues modernes* 102, 15-24.

Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. Als elektronische Publikation: <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>.

Raabe, H. (1998). *Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht-Französisch* 34/6, 4-10.

Stern, E. (2004). *Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen*. *Friedrich Jahresheft* 22: *Heterogenität*, 36-40.

Franz-Joseph Meißner

ist Professor für Didaktik der romanischen Sprachen, Direktor des Zentrums für interdisziplinäre Lehraufgaben an der Universität Giessen und Mitherausgeber von *Französisch heute* und den *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Schwerpunkte seiner Forschungen sind Interkomprehension von romanischen Sprachen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, didaktische Lexikografie und empirische Lernerforschung in den Fremdsprachen.

Rosanna Margonis-Pasinetti
Lausanne

Le PEL: outil privilégié pour le développement d'une didactique intégrée des langues?

Proponendo un linguaggio unico per parlare di tutti i fenomeni che caratterizzano l'insegnamento-apprendimento delle lingue, e quindi una lettura unificata degli stessi, il Quadro europeo comune di riferimento (QEER) intende chiaramente favorire un approccio integrativo in questo ambito. Lavorando con il Portfolio europeo delle lingue (PEL), l'apprendente deve tener conto di ogni sua esperienza personale nell'ambito dell'apprendimento delle lingue, ed è quindi portato a riflettere sugli aspetti comuni a tutte le lingue imparate, ma anche al fatto che ogni lingua imparata contribuisce alla realizzazione dell'apprendimento linguistico in generale. D'altro canto, ogni attuale tentativo per definire il concetto di didattica integrata (DI) non può fare a meno di riferirsi al Quadro ed al Portfolio, siano essi visti come canali di diffusione dei concetti su cui si basa il concetto definito (competenza plurilingue e pluriculturale, prospettiva azionale, livelli di competenza), o come veri e propri strumenti per la sua realizzazione. Nell'ambito del simposio consacrato alla didattica integrata, si trattava di far nascere in un gruppo eterogeneo una riflessione che permettesse ai membri del gruppo di vivere un (primo) tentativo di connessione fra le diverse parti che compongono il PEL e le possibilità offerte dall'uso dello stesso come strumento di realizzazione di una didattica integrata delle lingue. Il presente contributo intende semplicemente proporre un resoconto fedele del lavoro svolto dal gruppo di riflessione, inserendolo in un contesto più globale.

En proposant un langage commun et une lecture unifiée de tous les phénomènes qui caractérisent l'enseignement/apprentissage des langues, le CECR (Cadre européen commun de référence) prend clairement position pour une approche fortement intégrative dans ce domaine: «Le chapitre 8 du Cadre est d'ailleurs consacré à cette notion de plurilinguisme et s'attache à montrer comment développer cette compétence complexe dans laquelle un individu peut puiser (en brisant l'idée selon laquelle l'apprentissage des langues est un processus par lequel un individu apprend une langue après l'autre). La lecture de ce chapitre est précieuse lorsque l'on souhaite mettre en place un curriculum et/ou un programme de langues vivantes: il s'agira en effet de concevoir un système dans lequel l'apprentissage d'une langue doit être observé conjointement avec l'enseignement des autres langues, avec la mise en place de passerelles entre enseignements (avec des enseignements transférables en matière de stratégies d'apprentissage); en outre, on réfléchira à la manière de s'appuyer sur (et d'exploiter comme une richesse) la diversité linguistique présente dans de nombreuses classes pour développer le plurilinguisme.» (Rosen, 2006)

En travaillant avec le PEL (Portfolio des langues), l'apprenant est amené à se confronter à toutes ses expériences en matière d'apprentissage des langues et, par là-même, à dégager les aspects communs aux langues apprises et les apports de chacune à l'apprentissage de toutes: «Le Portfolio ou Portefeuille européen des langues à validité internationale permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant toutes les expériences

d'apprentissage qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues, progrès qui, sans cela, resterait méconnu et non certifié. (CECR, 2005)

Par ailleurs, toute tentative de définition du concept de didactique intégrée (DI) ne saurait actuellement omettre de mentionner le CECR et le PEL, d'une part pour leurs rôles de médiateurs des concepts qui la sous-tendent (compétence plurilingue et pluriculturelle, perspective actionnelle, niveaux de compétence), d'autre part en tant qu'instruments de sa mise en œuvre: «Dans le domaine des langues étrangères, la DI vise des compétences fonctionnelles dans plusieurs langues et non une compétence «idéale» dans une ou deux langues. Elle tient compte des acquis langagiers et culturels en amont et anticipe le travail en aval d'un enseignement concret en utilisant par ex. le Portfolio européen des langues.» (Wokusch, 2005).

Dans le cadre du symposium consacré à la didactique intégrée, la tâche a été confiée à Monsieur Olivier Mack, professeur formateur à la HEP de Lausanne, et à moi-même, de mettre sur pied un atelier qui permette aux participants d'ébaucher une (première) tentative de mise en lien des composantes du *Portfolio des langues* avec les possibilités offertes par l'emploi du PEL comme instrument favorisant une approche intégrée de la didactique des langues. Nous avons défini pour notre atelier des objectifs visant à la fois une meilleure connaissance des outils PEL I, II, III et une première approche de ceux-ci dans une perspective de didactique intégrée. Les participants ont pu dans un premier temps amorcer la réflexion sur leur propre parcours d'apprentissage des langues à travers une expérience d'auto-évaluation. Dans

un second temps, il s'agissait de se familiariser avec les différentes parties du PEL et d'en dégager les points de convergence entre les apprentissages d'une ou de plusieurs langues.

Dans la première phase de l'atelier le groupe s'est penché sur une fiche d'auto-évaluation (voir ci-dessous). Dans la seconde étape, les participants ont eu à disposition une version en l'état de chacun des portfolios suisses; s'agissant du *Portfolino* et du PEL I, les membres des groupes ont travaillé sur une version inachevée, ayant le statut de document de travail, gentiment mise à disposition par Olivier Mack, co-auteur de ce premier portfolio. Le *Portfolino* et le PEL I n'ont été publiés qu'en mai dernier. Le PEL II a été proposé aux participants à l'atelier dans sa forme en vigueur à ce jour et le PEL III dans sa première version, qui fait actuellement l'objet d'une révision. Enfin, dans la phase de mise en commun quelques présentations ont permis de partager les réponses apportées par les différents groupes à chacune des questions et également d'établir une série de constats et de questions, restées ouvertes pour la plupart, et qui seront reprises lors des réflexions sur l'introduction des PEL dans les différents systèmes et degrés scolaires.

Les réponses apportées sont présentées en fonction des rubriques des portfolios:

Passeport des langues

- *Qu'est-ce qui correspond à la notion de profil linguistique? Quels sont les instruments qui permettent à l'apprenant de tracer son propre profil?*

La notion de profil linguistique se dégage d'une codification sous forme de tableau élaboré à partir de listes de repérage (descripteurs), de la possibilité d'obtenir des résultats différents pour chaque langue et de la prise en compte de résultats partiels. Ainsi l'apprenant peut tracer son profil linguistique à l'aide de tout le matériel photocopiable du PEL: listes de repérage, descripteurs de niveau, résumés des expériences linguistiques personnelles sur la base de la biographie langagière, attestations diverses (programmes d'échanges, correspondances, expériences interculturelles) et documents de planification du futur.

Biographie langagière

- *Qu'est-ce qui permet à l'apprenant de faire état de son patrimoine plurilingue et pluriculturel, à savoir de toutes les langues et cultures qu'il a apprises ou qu'il apprend?*

Le processus d'écriture et la réflexion

qu'il engendre, qui porte notamment sur le parcours de vie de l'apprenant, à travers ses contacts avec les langues et les cultures (voyages et séjours), ses expériences d'apprentissage (à l'école et ailleurs), ses projets pour le futur en matière d'apprentissage des langues (langues, lieux, procédés, planification temporelle).

Les aspects émotionnels de l'apprentissage, la réflexion sur des stratégies efficaces et les expériences d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs y contribuent également.

- *A quel endroit se situe le travail sur les stratégies?*

Alors que le *Portfolino* ne fait pas explicitement référence aux stratégies, le PEL I en propose pour chacune des cinq compétences. Le PEL II y fait mention dans une série de formulaires couvrant les cinq compétences et la réflexion sur la langue; il invite l'apprenant à élaborer lui-même des stratégies. Par contre, le PEL III y consacre un chapitre de la biographie langagière, mais n'en spécifie aucune.

Listes de repérage

- *Quelles sont les conditions indispensables à une approche autonome de l'auto-évaluation?*

Fiche d'auto-évaluation

A	B	C	D
Mes connaissances du PEL et de ses objectifs, fonctions et contenus sont restreintes.	J'ai déjà reçu des informations au sujet du PEL et pourrais donner quelques mots-clés concernant ses objectifs, fonctions et contenus.	Je connais bien le PEL et me sens capable de faire des liens entre le concept de didactique intégrée et l'outil Portfolio.	J'ai une grande expérience du PEL et pourrais expliquer à quelqu'un en quoi ses objectifs, ses fonctions et ses contenus s'inscrivent dans une logique de didactique intégrée.

			
Je suis capable de synthétiser le contenu des exposés de ce matin portant sur de nouveaux concepts liés à un domaine d'intérêt familial.			
Je suis capable de partir à la découverte d'un nouvel instrument de travail lié à un domaine d'intérêt familial.			
Je suis capable de chercher dans un document inconnu des informations pour répondre à un questionnaire.			
Je suis capable de mener une réflexion organisée sur mon parcours d'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères.			
Je suis capable d'identifier les liens entre les contenus présentés ce matin dans le cadre des conférences et le PEL.			
Je suis capable de travailler en groupe notamment en communiquant mes points de vue tout en écoutant et en reformulant les avis d'autres personnes.			

Le concept d'auto-évaluation doit être connu par l'apprenant avant qu'il n'entame son travail avec le PEL. Apprenants et enseignants doivent être prêts à s'éloigner de la conception traditionnelle de l'évaluation et disposer de suffisamment de temps pour développer des pratiques d'auto-évaluation.

Dossier

- *Quels critères et quel accompagnement sont nécessaires pour que l'apprenant choisisse les documents qui retracent son parcours d'apprentissage?*

En ce qui concerne le *Portfolino*, la souplesse est de rigueur; l'enseignant choisit parmi les travaux de l'apprenant, essentiellement des fiches, les documents qui retraceront un parcours par ailleurs pas clairement défini. Le PEL I réunira des travaux réussis de toute nature, qui établiront une progression des apprentissages; l'enseignant les choisira avec l'apprenant, sur base volontaire de ce dernier. En tenant compte du degré d'autonomie de l'élève, le PEL II réunira tous les travaux scolaires et/ou extrascolaires représentatifs aux yeux de l'apprenant; le choix sera personnel et engendrera une démarche de type réflexif; l'enseignant veillera à rappeler à l'apprenant la nécessaire mise à jour régulière de son Portfolio. Par conséquent, le dossier du PEL III réunira essentiellement des documents officiels représentatifs, du type procès verbaux d'examens, attestations, diplômes. Si l'apprenant saura travailler avec toutes les composantes du PEL (connaissance des descripteurs) de la façon la plus autonome possible, l'enseignant préservera un rôle conseiller, le guidera dans cette gestion et en validera les démarches.

A partir de ces réflexions, nous avons pu formuler différents constats qui soulignent les aspects problématiques de l'intégration des Portfolios dans l'enseignement des langues étrangères:

- dans la gestion de la classe de lan-

gue au quotidien, il faudra disposer d'exemples de pratiques permettant l'emploi d'un seul PEL pour et par plusieurs langues;

- le concept de compétence partielle passera difficilement la rampe des représentations les plus diffuses et des contraintes institutionnelles inhérentes à l'enseignement/apprentissage des langues à l'école;
- maîtres et élèves devront prendre leurs distances par rapport aux pratiques traditionnelles d'évaluation: il s'agira plus d'une révolution que d'une évolution, qui nécessitera la mise en œuvre d'actions de formation persuasives et de beaucoup de temps, afin d'obtenir l'adhésion d'une majorité d'enseignants;
- il sera également difficile de faire admettre par tout un chacun que l'élève migrant possède plus de compétences langagières que l'élève francophone et que ces compétences doivent être valorisées et doivent peser dans la balance, face à la recherche de la perfection qui caractérise l'enseignement/apprentissage du français;
- il faudra éviter à tout prix que l'accompagnement exercé par l'enseignant devienne une forme d'ingérence: dans la gestion du PEL, l'enseignant aura le rôle de coach et non de juge;
- il n'y a souvent pas de nuances entre les descripteurs et les stratégies; pour assurer une intégration efficace du PEL dans l'enseignement au quotidien, il faudra faire en sorte que les concepts et les démarches soient clairs et distincts.

Bon nombre de questions restent cependant ouvertes, dont quelques-unes essentielles: quelle relation instaurer entre les niveaux et les notes? Est-il possible de développer auprès de tous les élèves des pratiques efficaces d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, qui s'accompagnent forcément d'une stimulation de la pratique réflexive? Combien de Portfolios l'élève

aura-t-il à gérer au cours de sa scolarité et surtout comment fera-t-on pour réaliser l'articulation entre plusieurs Portfolios d'une façon cohérente et non redondante?

Nous pouvons affirmer que le résultat de cet atelier riche, dense et intéressant de tous points de vue, nous amène au moins à une conclusion, provisoire certes, mais de taille: évolution et/ou révolution, l'introduction du PEL dans l'enseignement-apprentissage à l'école au quotidien demandera beaucoup de temps, des actions de formation adaptées, une définition claire de tous les concepts sous-jacents et une profonde interrogation, si ce n'est une remise en cause, de certains principes sacrosaints qui ont fait et font l'histoire de nos systèmes scolaires.

Bibliographie

- Portfolino (2008). *Portfolio européen des langues pour enfants de 4 à 7 ans: premiers pas vers le Portfolio européen des langues PEL I*. Berne: schulverlag blmv AG.
- Portfolio européen des langues (2008). *PEL I, pour enfants de 7 à 11 ans*. Berne: schulverlag blmv AG.
- Portfolio européen des langues (2005). *PEL II, pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans*. Berne: schulverlag blmv AG.
- Portfolio européen des langues (2001). *PEL III, pour jeunes et adultes*. Berne: schulverlag blmv AG.
- Conseil de l'Europe (2001, 2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions Didier.
- Rosen, E. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Didactique des langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition, *Babylonia 4/05*, 14-16.

Rosanna Margonis-Pasinetti

est professeure formatrice à la HEP de Lausanne. Elle est en particulier responsable de la formation des enseignant-e-s d'italien langue étrangère au secondaire I et II, mais ses domaines d'intérêt sont inhérents à la didactique des langues étrangères en général: politique linguistique suisse et européenne, Cadre européen et Portfolio des langues, approches interculturelles. Doctorante aux Universités de Lausanne et de Genève, elle travaille à un projet de thèse sur la lecture littéraire en classe de langue étrangère.

Wortbildung im Deutschen und in anderen Sprachen

Ces activités s'adressent à des apprenants du niveau secondaire I et traitent le thème grammatical de la formation des mots d'après les principes de la méthode intercompréhensive. Ils s'agit de comparer les différentes langues entre elles afin de mettre en évidence les liens et leurs points communs. Dans un premier temps, les élèves réfléchissent, dans leur langue de scolarisation, leur langue d'origine et les langues qu'ils/elles connaissent, à la construction des mots composés et des mots dérivés. A partir d'une activité simple, les apprenants pourront constater de subtiles divergences dans la formation des mots qu'ils/elles noteront dans un portfolio annexe. Une seconde étape consiste à leur faire faire de manière ludique une petite recherche étymologique au moyen d'une liste de vocabulaire présentant par ordre alphabétique de mots de toutes catégories grammaticales traduits dans les langues étrangères enseignées ainsi que dans la langue première. A l'aide de la signification du mot entier (absence pour a/ab-marquant l'idée d'une séparation ou d'un manque) ou des préfixes apparaissant dans la traduction (en-/em- équivalent de ein-), les apprenants peuvent deviner le sens général de

ces préfixes latins et grecs et constater que ces derniers se retrouvent dans toutes les langues modernes. Pour les suffixes une liste de mots avec des définitions dans la langue première permet aux élèves de restituer la traduction exacte (ex: insecti-**cide**, Mittel das Würme **tötet**). Et enfin une dernière activité met en parallèle les trois langues enseignées en soulignant des équivalences pour les substantifs entre les suffixes cette fois-ci spécifiques au français, à l'allemand et à l'anglais. Cette dernière activité doit être pensée comme le point de départ pour un travail sur les différentes catégories de suffixes/préfixes telles que par exemple l'abstraction, l'action etc. Sans oublier que la comparaison entre les langues peut aussi permettre aux apprenants d'élargir leur vocabulaire en développant la notion de famille de mots (travaill-er, travail-eur, travail-euse, re-travaill-er, etc.).

Ici, vous trouvez quelques exemples d'activités (les éléments en clair correspondent aux réponses). Le recueil complet peut être téléchargé sur le site de Babylonia sous: www.babylonia.ch/BABY108/PDF/exinter.pdf

A. Etymologie



Bedeutung von griechischen und lateinischen Vor- und Nachsilben

Griechische Vorsilben

- ☞ Welche Bedeutung haben diese Vorsilben?
- ☞ Findet die Bedeutung dieser Vorsilben heraus.

Unten stehend habt ihr die wichtigsten Präfixe der französischen Sprache aufgeführt. Die deutschen und englischen Wörter sind Übersetzungen oder Wörter, die mit ähnlichen Präfixen gebildet werden. Suche nach der Bedeutung dieser Vorsilben. Als Hilfe stehen euch Wörter auf Deutsch und Englisch zur Verfügung.

D	F	E	Bedeutung
amoralisch ohne Religion, religionslos Schwerelosigkeit	a-, an- amoral areligieux apesenteur	amoral without religion weightlessness	Ohne, ausserhalb von
Antichrist Antikörper antiautoritär	anté-, anti antéchrist anticorps anti-autoritaire	antichrist antibody anti-authoritarian	gegen
ungefällig demotivieren	dis-, dé, de-, des-, dés- désobligeant démotiver	disobliging to demotivate	Séparation, éloignement, séparation, privation, dif- férence, défaut

Euphorie evangelisch	eu-, év- euphorie évangile	euphoria gospel	Gut
Exodus oder Fluchtbewegung (Ausgang) Ausstellung	ex- exode (sortie) exposition	exodus exit exhibition	Ausserhalb
hyperaktiv sehr oder hypernervös sehr oder hypersensibel oder übersensibel	hyper- hyperactif hypernerveux hypersensible	hyperactive very nervous highly strung hypersensitive	sehr
Hypoglykämie Hypochonder	hypo- hypoglicémie hypocondriaque	hypoglycaemia hypochondriac	Unter
makrozephal (grossköpfig) (med.) Makroökonomie	macro- macrocéphale macroéconomie	megacephalic or macrocephalic macroeconomics	Gross
Mikroskop Mikrobe Mikrofilm	micro- microscope microbe microfilm	microscope microbe microfilm	Klein
megaloman, grössenwahnsinnig megacool	méga- mégalomane	megalomaniac	Gross, sehr
Metabolismus (Stoffwechsel) Metamorphose (Verwandlung)	méta- métabolisme métamorphose	metabolism metamorphosis	Nach, über, etwas dass sich verändert
ausserschulisch paranormal (=übersinnlich) Parallele	para- parascolaire paranormal parallèle	extracurricular/out of school activities paranormal parallel	Neben, ausser, über
Fernseher Telefon	télé- télévision téléphone	television telephone	Weite, Entfernung



Reflexion

1. Was fällt euch auf?
2. Was passiert mit den lateinischen Präfixen im Deutschen, Französischen und Englischen?
3. Formuliert Regeln:
 - a. Wann schmelzen die Wörter mit den Präfixen zusammen und wann muss man ein Bindestrich hinzufügen?
 - b. Wie lautet die Übersetzung dieser Präfixe auf Deutsch/Französisch und Englisch?
 - c. Warum gibt es unterschiedliche Formen wie a- oder an-, ex- oder ef- im Französischen?
 - d. Inwiefern könnt ihr diese Erkenntnisse im Fremdsprachenlernen nutzen?

B. Etymologie



Bedeutung von lateinischen und griechischen Vor- und Nachsilben

Lateinischen Endungen

- ☞ Welche Bedeutung haben diese Endungen?
- ☞ Findet die Bedeutung der lateinischen Endung heraus.

Findet die Bedeutung dieser Suffixe aus dem Lateinischen heraus. Unterstreicht die deutschen Begriffe, die den Suffixen entsprechen. Siehe das Beispiel.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. insecticide (adj): Mittel, das Insekten <u>tötet</u> 2. homicide: Tötung von Menschen 3. agriculteur/trice: Person, die in der Landwirtschaft tätig ist 4. horticole: Person, die im Garten arbeitet 5. aqueduc: Bauwerk, das Wasser von einem Ort zum anderen leitet 6. bipède: zweibeinig 7. ovi²pare: Eier legend 8. carni³vore: Fleisch fressend 9. vermi⁴fuge: Mittel, das Würmer tötet 10. calori⁵fique: Wärme produzierend | <ol style="list-style-type: none"> 11. pétro⁶lifère: etwas, das Erdöl enthält 12. pétrolier/ière: Mittel, das Erdöl transportiert Kein Lateinisches Suffix!!!! 13. démo⁷cratie: Macht / Herrschaft des Volkes 14. anglophobe: Angst vor dem Englischen 15. syn⁸onyme: gleiche Nomen 16. philosophie: die Liebe zur Weisheit 17. mégalomanie: Grössenwahn (Wahn zur Grösse) 18. astronomie: Sternkunde 19. anglophile: das Englisch liebend/mögend |
|---|---|

Anmerkungen

¹ Hortus orto, garden, jardin / ² Ovi uovo, egg, oeuf / ³ Carni carne, meat, viande / ⁴ Vermi verme, worm, vers / ⁵ Calor calore, heat, chaleur / ⁶ Pétro petrolio, oil, pétrole / ⁷ Démo popolo, people, peuple / ⁸ Syn uguale, same, même



Reflexion

1. Was fällt euch auf?
2. Formuliere Regeln:
 - a. Werden diese Suffixe bei den Adjektiven männlich und weiblich angepasst?
 - b. Welche dieser Suffixe findet ihr im Deutschen? Und in anderen Sprachen? Notiert einige Beispiele.
3. Inwiefern können euch diese Erkenntnisse beim Fremdsprachlernen nutzen?

C. Nomen und Nachsilben im Französischen und in anderen Sprachen

Europanto

☞ Macht Ordnung in diesem Wort-Salat, indem ihr die richtigen Wortsegmente kombiniert.

Die Solikeit / die Grosseur / la Beratation / la liberty / das enseigner / la Reicheesse / der richtum / la grandartigkeit / die franchheit / l'Unterrichtement / l'Einsamtude / die consultatung / l'Offenise / the libeté



Français	Allemand	Anglais
La soli-tude	die Einsamkeit	Loneli-ness
La franch-ise	die Offenheit	Open-ness
La liber-té	die Freiheit	Free-dom liber-ty
La rich-esse	der Reichtum	Wealth rich-ness
La grand-eur	die Grossartigkeit	Magnifi-cence Splend-our Great-ness (= Grösse, Ausmass, Bedeutung)
La consult-ation	die Beratung	Advic-e (das Beraten) Consult-ation (bei Arzt, Rechtsanwalt)
L'enseigne-ment	das Unterrichten/der Unterricht?	Teaching

Roxane Gagnon
Carole-Anne Deschoux
Genève

L'album bilingue et l'enseignement de la lecture

Un dispositif de formation des maîtres en didactique intégrée des langues

In this contribution, we present a training device which is based on an integrated didactic approach for teaching and learning languages. One of the major advantages of this device is the development of plurilingual and intercultural resources for improving the teaching of literacy. In this way, we intend to provide teachers in training a broadened vision, respect and awareness, that can help them teach reading skills in the Geneva's classrooms of 2008. The preliminary analysis of this training device anticipates, and contributes to the activities that would take place in the classroom. The preliminary analysis emphasizes four considerations: the bilingual book as a cultural and a material object; the bilingual book as part of a genre (big pictures book, comics, fairy tale, etc.); the bilingual book as a way to teach scriptural code; and the bilingual book as a way to establish relations between languages. This preliminary step is followed by the development of activities for the bilingual book that will be tested in a classroom by the beginning teacher. At that instant, all the languages and cultures available in the classroom must become new resources in order to teach and learn reading skills.

Cet article présente un dispositif de formation pour les maîtres¹ du primaire au regard de l'enseignement de la lecture dans une approche interculturelle et plurilingue. Responsables de cette unité de formation dispensée à l'Université de Genève depuis quelques années, nous avons pu expérimenter le dispositif avec de nombreux étudiants, constatant les enjeux linguistiques, politiques et didactiques auxquels il se rattache, ses potentialités et ses obstacles. Le défi principal du dispositif, autant du point de vue de l'ingénierie de formation que des contenus traités, demeure toujours le même: favoriser l'entrée dans l'écrit et enseigner la lecture aux enfants en début de scolarité en adoptant une perspective à la fois plurilingue et interculturelle. Nous faisons l'hypothèse que cette articulation peut se faire par le livre, bilingue dans notre cas, et que le choix de celui-ci et le travail auquel il donne lieu orientent la profondeur et la complexité du regard du maître en formation.

Après avoir montré en quoi cette unité de formation s'inscrit dans une démarche de didactique intégrée, nous présenterons les principales composantes du dispositif. L'explicitation de ce dispositif sera faite à partir de l'analyse a priori d'une trilogie de livres bilingues, *Lucie aime les histoires*, en version français-anglais, français-espagnol (castillan) et français-allemand. Étape préliminaire incontournable à la mise sur pied d'activités en classe, l'analyse préalable donne à voir la matérialité du livre, le genre auquel il appartient, les composantes scripturales, plurilinguistiques et interculturelles qu'il permet ou non de travailler. Elle est la

base d'orientation du travail qui sera réalisé en classe (Schneuwly, 1988), faisant ressortir les activités, tâches et formes d'évaluation possibles. Une telle approche est en accord avec la perspective sociohistorique qui est la nôtre. Nous terminerons notre article par des pistes d'activités scolaires.

1. Une unité de formation en didactique intégrée

L'unité de formation appartient aux cours dits de *consolidation différenciée* et s'oriente de fait vers l'enseignement-apprentissage de contenus professionnels qui incluent un passage sur le terrain en vue de travailler une problématique spécifique de la formation. Dans notre cas, il s'agit de la prise en compte d'un fait incontournable à l'école genevoise: la population scolaire est pour près de la moitié des élèves alloglotte ou plurilingue (Gros, 2002). Comment, dans l'enseignement de la lecture, prendre en compte cette réalité? Les attentes en lecture à la fin de l'école enfantine et des premiers degrés du primaire sont nombreuses; l'enseignant doit amener les élèves à distinguer le mode oral du mode écrit, les acculturer aux pratiques langagières écrites qui sous-tendent le passage de l'idiolecte familial à la langue commune de l'école, construire avec eux leur rapport à l'écrit, les initier à des espaces privilégiés (la bibliothèque, la librairie, etc.), leur faire découvrir l'organisation de livres bilingues, leur permettre d'entrer dans un ouvrage en utilisant les indices donnés par le paratexte, les amener à maîtriser les

correspondances phonogrammiques (DIP, 2000; Dolz, Gagnon & Toulou, 2008). Les objectifs sont ambitieux et questionnent les savoirs à développer chez les enseignants pour les aider à mener les élèves au meilleur développement des capacités en lecture, en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle de la classe. Nous abordons ces questions dans une perspective de didactique intégrée. En effet, celle-ci nous semble un moyen prometteur de travailler le plurilinguisme puisqu'elle envisage les langues non de façon individuelle, mais comme un ensemble dont les composantes sont organisées dans une progression curriculaire. La «compétence plurilingue et pluriculturelle», développée dans le CECR (2001, p.129), insiste sur les capacités des locuteurs à communiquer avec et dans plusieurs langues en fonction de leurs ressources et de leurs besoins. Elle est composite et complexe et se focalise sur les aspects fonctionnels des langues en situation de communication. Elle promeut la littéracie dans les langues premières et de scolarisation des élèves, le français dans notre cas. Elle repose sur la conviction que les capacités langagières des individus s'enrichissent mutuellement. Enfin, elle permet de mettre l'accent sur ce qui est commun à toutes les langues – ce que Saussure nommait *La langue* (Bronckart, 2007) –, tout en considérant les spécificités culturelles et linguistiques des langues enseignées (Wokusch, 2005) et des locuteurs.

2. Un dispositif en alternance ancré dans la réalité genevoise

Trois moments scandent l'unité de formation: un moment de conception et de préparation des activités, incluant une familiarisation aux concepts et outils du cours; un moment de terrain où ces activités sont mises en oeuvre et un moment de retour sur la pratique.

Une étape préliminaire du dispositif de formation consiste en l'établissement

du glossaire du cours. L'idée est de stabiliser au fil du processus la liste et la définition de concepts clés² des disciplines et champs de recherche concernés. Ce glossaire est idéalement en constante évolution au long de l'unité de formation. Vient ensuite la présentation des apprentissages prioritaires de l'enseignement de la lecture: les ressources à mobiliser au cycle 1 (de 4 à 7 ans), d'un point de vue interculturel et plurilinguistique, mais aussi du point de vue de la didactique du français en contexte pluriculturel et plurilingue en ce qui concerne la lecture. C'est à ce moment que nous présentons les moyens d'enseignement EOLE, de manière notamment à donner des pistes pour l'ingénierie didactique. Les étudiants, informés de l'activité de lecture qu'ils auront à mettre sur pied durant leur stage en terrain scolaire, doivent procéder au choix de livres. C'est là qu'une visite à la bibliothèque interculturelle s'impose. En effet, la visite de l'établissement situé en plein cœur de Genève concrétise certains éléments de la problématique traitée dans le cours, en plus de permettre aux futurs enseignants de découvrir des ressources auxquelles ils pourront se référer par la suite. L'idée est de montrer l'importance et la richesse de ce lieu de médiation qu'est la bibliothèque interculturelle (cf. Petit, 2004).

Les étapes autour de la préparation du terrain scolaire sont l'analyse à priori du livre et l'élaboration des activités de lecture à partir de cette analyse. Nous montrons dans la partie suivante en quoi celle-ci est un élément clé de la planification de l'enseignement de la lecture.

Le travail sur le terrain se fait en groupe de deux, de façon à ce que les étudiants puissent adopter à la fois la posture du chercheur et de l'enseignant. À leur retour, les futurs maîtres doivent fournir un bilan oral et écrit du déroulement de l'activité sur le terrain scolaire. L'évaluation porte sur la cohérence du dispositif avec les objectifs du cours et son adéquation au milieu, mais aussi sur

la présence d'une posture réflexive et critique chez le maître en formation.

3. L'analyse à priori du livre, une base d'orientation pour le travail en classe

Cette analyse porte sur le livre, appréhendé comme unité matérielle et discursive. Tout ce qui est identifié dans l'analyse n'est pas nécessairement traité dans les activités avec les élèves. Toutefois, c'est une étape cruciale: les éléments dégagés de l'analyse élargissent potentiellement la palette d'actions de l'enseignant en vue de la régulation des obstacles ou de la différenciation du travail des élèves. Dans une perspective de planification, elle permet également de prévoir plusieurs leçons. Elle a le triple statut d'outil d'action, de réflexion et de formation.

Nous allons maintenant considérer un triptyque de livres bilingues (voir ci-dessous). Notre analyse –à priori, qui vise à définir des possibles et ne préjuge en rien de ce qui sera effectivement réalisé dans la classe – porte sur cinq points: le livre comme objet culturel, le livre comme objet graphique, le genre du livre (album pour enfant), les dimensions scripturales, les relations entre les langues et les cultures. L'analyse se centrera en particulier sur les aspects des livres qui mettent en évidence des points de contact entre les langues (similitudes ou différences) et ouvrent des perspectives intéressantes pour une didactique intégrée – sur laquelle nous reviendrons dans notre conclusion.

3.1. Le livre comme objet culturel

Les effets de sens des formes, à savoir la typographie, la titrologie, l'image, sont à considérer, car ils guident la lecture, la lisibilité, l'horizon de réception et le statut du livre (Aeby-Daghé, 2008). Ils permettent également de questionner les codes culturels impliqués dans cet objet. Grossman (1996, p.27)

relève qu'en tant qu'objet sémiotique complexe, le livre comporte un enjeu important pour l'acculturation des élèves. Les trois livres, à chaque fois bilingues, proposent des tandems de langues³:

- Lucie aime les histoires
Lucie loves stories



- Lucie aime les histoires
Lucie mag Geschichten



- Lucie aime les histoires
A Lucie le gustan las historias



Traitant le livre comme objet culturel, en tant que système de significations impliquant des pratiques, nous traitons trois aspects: le livre comme support de l'écriture, les agents de diffusion du texte et la maniabilité du livre.

Les titres sont tous bilingues. Le français, qui sert de lien entre les trois histoires, est la langue passerelle vers les langues que nous qualifierons de *partenaires*, ici l'anglais, l'allemand, l'espagnol. Le premier est toujours en français (en couleur orangée) et se trouve en tête de la page. Le deuxième est celui de la langue partenaire (en noir) et se trouve à son pied. À travers ces titres, en passant d'une langue à l'autre, nous constatons une idée de mouvement, de passage de haut en bas reprenant le sens de la lecture du livre. Le français surplombe avec ses couleurs de police vives la langue partenaire en police noire de taille plus grande. Ces titres sont séparés

par des illustrations identiques se trouvant sur les trois couvertures, soit une image carrée montrant trois personnages: une fillette au centre tenant un livre et, derrière son dos, un sorcier ou un magicien et un prince, guignant par-dessus son épaule. Les trois personnages, le regard orienté vers le livre, ont une tache de lumière sur le visage. Les illustrations donnent à voir une célébration de la pratique de la lecture. La fillette, Lucie, occupe la première place, anticipant sur son statut d'héroïne.

Sur le côté gauche se trouvent des drapeaux symbolisant les langues choisies dans cette mise en rapport: le drapeau du Royaume-Uni, de l'Allemagne, de l'Espagne. Ces drapeaux européens, symboles simplificateurs, posent problème, car ils correspondent à des logiques territoriales officielles et non à des logiques linguistiques.

Au dessus de ces drapeaux, à gauche de l'image, il y a un prénom et un nom.



dans la même collection :

ZOOM éditions

Le voyage au fond de ma chambre
Les aventures de Johnny Lapin dans
Le coq qui n'avait pas chanté

Tous les titres des **P'tit Bill** existent en français-**allemand**
français-**anglais**
français-**espagnol**

à partir de 6 ans

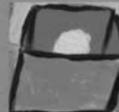
6,50 €

Des histoires bilingues pour découvrir les langues vivantes dans leur contexte en s'amusant.
Des jeux simples pour s'exercer.
Un petit lexique et un peu de conjugaison pour compléter les connaissances.

ISBN : 2919934074



9 782919 934072




4e de couverture

Sur la quatrième de couverture, nous retrouvons quatre types d'informations intéressantes:

- des indications liées au monde de l'édition, avec l'inscription de la collection concernée – «P'tit Bili» –, son logo et la mention de la maison d'édition;
- l'affirmation du caractère bilingue de l'ouvrage, identifiable;
- une indication concernant l'âge cible;
- un récit incitatif en français, mais faisant référence aux langues partenaires.

Nous pouvons supposer, à partir des informations données, que les destinataires concernés sont des lecteurs francophones âgés de plus de 6 ans. L'objectif annoncé, en fonction de la ligne éditoriale de cette collection de livres bilingues, est de «découvrir les langues vivantes dans leur contexte en s'amusant», à travers des jeux, des éléments liés à la conjugaison et au lexique. L'entrée dans les langues se veut plurielle.

Sur la deuxième de couverture et la troisième de couverture, nous retrouvons notamment:

- la personne mentionnée sur la première de couverture, à savoir l'auteur reconnu et affiché du texte et des images - il apparaît sur les trois livres;
- les noms des nombreux traducteurs qui ont œuvré pour ces textes - une première traduction a été faite dans chaque langue partenaire, puis une vérification a été proposée par des experts reconnus institutionnellement et professionnellement⁴;
- les organismes de conception graphique, de l'impression et de diffusion se sont occupés de la réalisation des livres au niveau matériel;
- l'année de parution, la maison d'édition avec son adresse et le copyright permettent d'attribuer un statut à ce livre et de le situer en fonction de son ancrage temporel et spatial.

Ces livres ont été écrits et conçus en équipe. Ils ont voyagé. Cette chaîne de production du livre dans son espace social en fait un objet social et culturel effectué à plusieurs mains dans des lieux et des temporalités différentes.

3.2. Le livre comme objet graphique

En ouvrant les livres, nous retrouvons à chaque fois les mêmes images et le même texte en français. Deux blocs textuels – celui en français et son équivalent dans la langue partenaire – sont disposés sur une page ou parfois sur deux pages. Ces blocs sont composés d'une ou de deux phrases le plus souvent; ils sont courts. Parfois ils sont séparés par les illustrations, parfois pas. Celui du français apparaît toujours en premier. Dans chaque bloc, une sélection de mots est écrite en gras dans les deux langues. L'effet de style marque une association entre certains mots des langues et les langues partenaires. La disposition du texte n'est pas homogène et les images ne sont pas forcément placées aux mêmes endroits. Au fil des pages, il y a un jeu entre les deux blocs de textes, entre le texte et les images également. Ces jeux donnent une impression de mouvement, de poursuite entre les langues. Les illustrations sont colorées avec des plans de mise en page qui varient aussi (au-dessus, de face). Le rapport avec le texte est fait de complémentarité, parfois de redondance. Le fait qu'il ne soit pas systématique permet de questionner le lien choisi, de revenir aux langues et aux traductions (*cf.* partie 3.5).

3.3. Le genre du livre: un album pour enfants

Nous considérons ce genre de texte comme un objet didactique, mais aussi comme un outil culturel. Les langues ne sont appréhendables que par des productions verbales effectives, lesquelles prennent des formes très

diverses en fonction des situations de communication dans lesquelles elles s'insèrent. L'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes «déjà là». Les pratiques langagières signifiantes et socialement reconnues constituent une référence indispensable pour orienter l'enseignement. Reconnus et nommés socialement, les genres permettent donc de regrouper l'immense variété des textes disponibles en fonction d'aspects génériques tels que les contenus, la structure communicative et les configurations d'unités linguistiques. C'est une cristallisation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise ainsi dans une perspective historique et culturelle. En entrant par les genres textuels, on contribue à construire des références culturelles, références non seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité.

Notre trilogie appartient au genre de l'album, puisque nous avons là des livres dans lesquels les illustrations prédominent par rapport au texte et que le texte s'adresse à de jeunes enfants. Dans les situations en classe, l'album appartient aux genres scolaires, c'est-à-dire qu'il présente une variante des pratiques sociales de référence et qu'il est à la fois outil de communication et objet d'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 1998). Ses illustrations nombreuses permettent aux enfants de faire des hypothèses, les incitant à raconter l'histoire dans leurs mots (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 24). À l'intérieur de ces albums, un récit de vie dans lequel sont enchâssés un conte merveilleux, des jeux, un glossaire, des exercices.

Par rapport à notre problématique, pointer les thématiques abordées dans le livre permet de travailler les représentations qui, à plus long terme, concourent au développement d'une attitude d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Lucie aime les histoires parle de Lucie, une petite fille en âge de lire et d'aller à l'école, et de son amour de la lecture. L'histoire a l'intérêt de présenter un personnage très près des élèves et de faire la promotion de la pratique de la lecture. Cependant, elle peut susciter des obstacles en raison des récits emboîtés qui la composent. Le récit principal est la vie de Lucie, les lieux de l'action illustrés et mentionnés sont la chambre de Lucie, la porte de sa maison, le chemin qui la mène à l'école, la maison du voisin. Les personnages sont Lucie, ses livres, sa mère, son voisin, le fils de son voisin, son chat et son chien. Un récit secondaire s'emboîte dans le récit principal: le rêve de Lucie provoqué par la lecture de ses livres «qui font peur». En narratologie, le procédé nommé *métalepse* est une façon de jouer avec les variations de niveaux narratifs pour créer un effet de glissement ou de tromperie: le personnage de Lucie se situant dans un monde fictif vraisemblable se retrouve mis en scène dans un ordre autre, celui des contes merveilleux. Le monde merveilleux de Lucie est habité par des dragons, un magicien, une sorcière, des chevaliers, des princesses, un cheval ailé. En reconstruisant l'histoire, en fonction du schéma narratif, les jeunes lecteurs peuvent distinguer et jouer avec le réel et la fiction, le vraisemblable et l'invraisemblable; exercice riche, mais difficile. La réussite de cette activité dépendra des habitudes de lecture de ceux-ci et des rituels institués⁵ dans la classe.

Lucie aime les histoires qui font peur. La lecture d'un livre la fait rêver qu'elle est une gentille magicienne qui transforme les choses qui ne lui plaisent pas: le voisin qui crie, le chat qui fait peur aux oiseaux. Elle métamorphose le fils du voisin en prince charmant et son chien en cheval ailé. Elle affronte une méchante sorcière sur son dragon. Nous sommes en présence d'une certaine vision du merveilleux, l'invraisemblable ou le surnaturel

des contes de Perreault, de Grimm, des personnages sortis d'une certaine époque médiévale, dans une partie de l'Europe. La traduction espagnole de «prince charmant» en «príncipe azul» réfère d'ailleurs à cette croyance médiévale de noblesse au sang bleu. Le conte de fées, à l'époque de Perreault, voulait réaffirmer les droits de l'imagination et de la naïveté (Goimard, 2008). Mais nous sommes également confrontés à des imaginaires actuels de toute-puissance et de maîtrise. Qu'en est-il aujourd'hui du rapport entre l'univers du réel et celui de l'imaginaire? Ici, l'enseignant peut anticiper les réactions des élèves de sa classe, devant les représentations, de façon à montrer que l'*habillage* du merveilleux varie selon les époques et les cultures.

3.4. Les dimensions scripturales

Pour travailler les dimensions liées au code linguistique, nous devons partir de la biographie langagière des élèves et de leur niveau quant à la découverte du code. Avec des tout-petits, le livre pourra peut-être être investi afin de travailler l'association mot et image en profitant des glossaires imagés qui se trouvent à la fin du livre. Il est aussi possible de travailler le repérage des noms des personnages et une de leurs principales caractéristiques. Les correspondances phonogrammiques, morphogrammiques, en revanche, ne peuvent être traitées qu'avec les élèves qui déchiffrent déjà. Avec des élèves de 1P ou de 2P, il serait possible de procéder à l'établissement de comparaison de l'écriture de mots qui ont un même signifié dans les langues partenaires. Par exemple, l'observation de l'écriture du mot *histoires*, qui figure sur la première de couverture, permet de traiter différents aspects du code: le *h* muet, commun au français et à l'espagnol (*historias*); les marques de pluriel, le *s* final commun au français, à l'espagnol et à l'anglais (*histories*, *historias*, *stories*), la marque de plu-

riel de l'allemand (*Geschichten*); la prononciation de la marque du pluriel en espagnol, en anglais et en allemand, le fait que le *e* et le *s* final d'*histories* soient muets en français; la particularité en français de la prononciation du digramme *oi*, assemblage de deux graphèmes qui correspond au phonème [wa], etc.

Pour l'apprentissage du vocabulaire, une étude du champ lexical des histoires merveilleuses permettrait d'enrichir le répertoire linguistique des élèves: des mots tels que *prince charmant*, *dragon*, *magie*, *sorcier*, *formules magiques*, *métamorphose*, etc. Le lexique est travaillé dans le contexte de la page en fonction des blocs mentionnés au point 3.2., car chaque page propose déjà des unités de sens: «méchant/malvado/terrible/furchtbar; cheval/caballo/horse/Schimmel; blanc/blanco/white/schön; prince charmant/príncipe azul/prince charming/Märchenprinz; cruelle/cruel/cruel/grausam et sorcière/bruja/witch / Hexe».

Ces comparaisons permettraient également de pointer certaines catégories sémantiques que les langues mettent grammaticalement en évidence, soit un état, un procès avec un état, un procès, un procès ancré dans une partie de la journée: «Lucie est rêveuse / Lucie sueña despierta / Lucie ist verträumt / Lucie starts to daydream». Les phénomènes d'aspect sont complexes, mais les enseignants peuvent pointer ces notions (le procès de l'évènement, la durée), de façon à sensibiliser les élèves à celles-ci.

Travailler le passage du français à la langue partenaire et revenir au français par la traduction littérale nous semblerait intéressant. Dans le texte français, nous avons «Lucie aime surtout les albums qui parlent de magiciens et de sorciers. Les livres qui font peur». En espagnol, «A Lucie le gustan sobre todo los álbumes que hablan de magos y brujos. Los libros que dan miedo». Ce qui donne: à *Lucie ce qui lui plait particulièrement ce sont les*

albums qui parlent de magiciens et de sorcières. Les livres qui donnent peur. En anglais, «Lucie especially likes big pictures books about magicians and sorcerers. She just loves scary stories» dans la traduction, *Lucie aime surtout les grands albums avec des magiciens et des sorcières. Elle adore les histoires effrayantes.* En allemand, nous avons: «Am liebsten mag Lucie Bilderbücher mit Zaubern und Hexenmeistern. Bücher mit Geschichten zum Gruseln». Ce qui donne: *Lucie ce qu'elle préfère ce sont les livres d'images avec des magiciens et des sorcières.*

3.5. Relations entre les langues / cultures

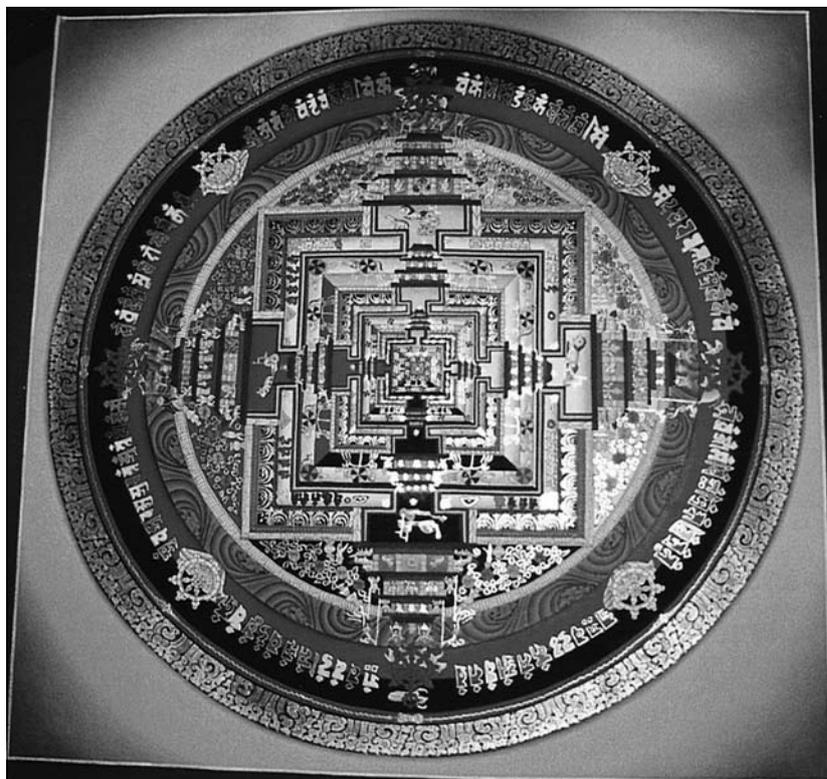
Le français a plusieurs fonctions et statuts. Comme nous l'avons observé, il constitue la langue vernaculaire. Dans la collection et la mise en rapport des livres et des langues, la langue française occupe une place prédominante (destinataires, présence dans tous les livres, quatrième de couverture, tranche, le fait que tout ne soit pas traduit, etc.). Il est aussi objet d'enseignement-apprentissage, au même titre que les autres langues partenaires, tout en étant aussi la langue principale d'enseignement-apprentissage. Il y a à expliciter et à faire vivre aux élèves les passages entre le français *langue outil* et français *langue objet*. Ce faisant, l'enseignant donne à voir la place des autres langues de la classe et des livres. Ces langues, partenaires, peuvent entrer dans le jeu à leur tour.

Par le rapprochement de certains mots de vocabulaire traités dans la partie 3.4., en fonction des comparaisons effectuées entre les mots et les constructions syntaxiques observées, des rapprochements ou des différences peuvent être pointés. Le comparaison du français et de l'espagnol, deux langues romanes, et celle de l'anglais et de l'allemand, langues germaniques, montrent les proximités linguistiques et, par le contraste, facilite les ap-

prentissages du code (morphologie, lexicale, syntaxe)⁶. En considérant les mots en gras des livres, les découpages des mots, les structures de phrases (les inversions sujet-verbe parfois), on constate qu'ils ne correspondent pas forcément d'une langue à l'autre. Entre le français et l'allemand, par exemple, le nombre de mots et leur découpage varient: tous les jours/jeden Tag; en arbre / in einem Baum; un prince charmant / ein Märchenprinz; le fils du voisin / der Nachbarnsohn; des éclairs / Blitze. Ces comparaisons permettent de pointer des différences (au sein des familles) et de mettre en évidence les particularités des langues concernées.

Le travail des onomatopées, par exemple, permet de questionner d'une façon ludique l'arbitraire du signe des langues. Nous avons la possibilité de nous arrêter sur l'interprétation des cris. La langue définit des conventions pour interpréter des bruits, des sons. Dans nos trois livres, le français, l'anglais

et l'espagnol utilisent à chaque fois le *clac* pour marquer le claquement de doigts (le *clac* s'associe aux métamorphoses que Lucie la magicienne s'amuse à faire subir à son entourage). En allemand, le terme utilisé est *Schnipp*. En partant des onomatopées, la parole peut être donnée aux élèves. En reprenant les personnages, on pourrait se demander ce que dirait le chat au moment de sa transformation. À travers le *miaou* (français), *miau* (espagnol), *meow* (anglais) et *miau* (allemand), une discussion sur le rapport entre le cri et sa transcription peut être engagée. L'activité peut se poursuivre en élargissant à d'autres animaux que Lucie pourrait transformer dans les aventures qu'elle serait amenée à vivre. Avec des images d'animaux comme support, les élèves peuvent résoudre l'énigme en allant s'informer dans leur famille: quels cris font ces animaux? est-ce qu'ils parlent plusieurs langues? (pour plus de détail, consulter Perregaux *et al.*, 2003, vol. I, pp. 115-126).



Nous pourrions aussi observer les formules magiques des sorciers/sorcières et/ou des magiciens/magiciennes. On peut penser que chaque langue possède les siennes. Quelles sont-elles? En repartant avec la formule magique *Aga Gora Go*, figurant dans les trois livres, une discussion peut être lancée. En faisant référence aux connaissances des élèves, on peut faire la liste des formules magiques qui sont utilisées chaque fois par les personnages des contes merveilleux? En français, nous connaissons la formule *Abracadabra*, qui devient en allemand *Simsalabim*, en anglais, *Abracadabra* et en espagnol, *Abra cadabra pata de cabra*. Peut-être en existerait-il d'autres versions dans les langues parlées dans la classe.

Du point de vue interculturel, les livres présentent des limites à questionner: une certaine vision du merveilleux se rattachant à une certaine Europe de l'époque médiévale. Des réflexions peuvent être menées sur les histoires merveilleuses et leurs variations, en fonction des pays, des époques et des mœurs.

Comme cette collection fait l'effort de dépasser la traduction littérale, elle invite à s'interroger sur les phénomènes d'interprétation et du rapport entre langues. Elle témoigne d'un souci de respecter les structures des langues en question et rend le lecteur attentif au fait qu'un travail systématique, de correspondance terme à terme n'est pas toujours possible dans les liens tissés.

4. Quelques pistes d'activité en guise de prolongement

Cette analyse a priori permet de mettre en évidence un éventail d'activités scolaires qui peuvent être réalisées à partir de ces albums bilingues. Quelques unes ont déjà été mentionnées dans le corps du texte, nous les présentons maintenant de façon succincte, soulignant leurs dimensions interculturelle et plurilinguistique.

En ce qui concerne le projet pédagogique global que l'enseignant peut réaliser avec les élèves, trois activités peuvent être envisagées en complément:

- le livre en tant qu'objet matériel assure une première prise de contact et peut donner lieu à un débat anticipateur et motivateur. Le pointage notamment des titres, des images, du résumé incitatif peut servir à initier l'activité. La réalité genevoise, la situation de la classe et la place du français peuvent être évoquées en écho. Une discussion concernant le statut de la langue française et sa fonction dans la classe peut être engagée. Nous pouvons profiter de ce constat pour questionner les élèves à propos des langues côtoyées, parlées à la maison et dans leur environnement;
- la création d'albums bilingues de façon à ce que toutes les langues de la classe soient représentées;
- la distribution des albums bilingues afin que les élèves puissent lire avec un membre de leur famille parlant une des langues de l'album, l'idée du *livre-voyageur*, reliant les familles à l'école, les deux mondes que l'élève côtoie.

En ce qui concerne le genre textuel et les contenus de l'histoire, on peut également imaginer diverses activités:

- un jeu théâtral où les élèves racontent une histoire contenant plusieurs récits enchâssés. On aidera les élèves à improviser en leur donnant des canevas à l'avance: Jean aime les films et s'imagine en être un héros; Louise croit se faire attaquer par un dragon, elle est heureuse de découvrir que ce n'est qu'un horrible cauchemar; pour endormir le dragon, une belle princesse invente une histoire endormante, etc.;
- des activités pour distinguer le récit de vie du récit de fiction. Il est possible d'opérer des correspondances entre le texte et les illustrations par le classement des illustrations et un

découpage du texte pour dégager les lieux, les personnages et leurs principales caractéristiques, les actions qui appartiennent à l'univers du réel de Lucie (sa chambre, sa maison, sa mère, etc.) et à l'univers merveilleux dans les livres (le sorcier, le prince charmant, etc.);

- la lecture à haute voix du récit enchâssant pour faire ensuite produire oralement par l'élève un récit enchâssé;
- un puzzle avec les différentes parties de l'histoire, dans les différentes langues;
- une activité où les élèves racontent une histoire merveilleuse de leur pays avec si possible, à l'appui, des illustrations pour en montrer les représentations du surnaturel.

En regard de l'appropriation du code linguistique, nous proposons trois activités:

- l'analyse des hypothèses des élèves sur le système de l'écrit du français et des langues partenaires;
- une dictée à l'adulte dans laquelle l'enseignante écrit au tableau l'histoire du livre telle que racontée par les élèves de la classe;
- un travail de segmentation des mots, les mots de base contenus dans le livre et les mots appartenant au champ sémantique du merveilleux.

Pour ce qui a trait aux activités sur le lexique, nous listons trois possibilités:

- l'élaboration d'un *memory* pour travailler sous forme de jeu, à partir des illustrations tirées du livre, l'identification et la reconnaissance des mots dans les différentes langues;
- la reconnaissance et l'identification de ces mots dans le texte, dans les quatre langues, à l'aide d'étiquettes lexicales;
- l'écriture des mots de base contenus dans le livre dans les quatre langues.

Dans cet article, nous avons voulu

montrer que ces livres bilingues permettent de s'inscrire – dans une perspective plurilingue et pluriculturelle – dans une démarche de didactique intégrée. Par leur matérialité d'abord, ils relient les langues de manière à favoriser la réflexion sur les langues et sur leurs rapports. Ils permettent également de valoriser et de développer des contenus liés aux langues et au genre textuel. Par ses dimensions génériques et scripturales, le genre (l'album dans notre cas) rend possibles des comparaisons entre les langues et une mise en évidence de certaines caractéristiques qui les distinguent.

Pour le futur enseignant, l'analyse de cette trilogie d'albums bilingues donne accès à un éventail d'activités pour enseigner la lecture – et ce tant sur le plan de la matérialité du livre que du point de vue du genre, du code linguistique et des relations entre les langues. La démarche de la didactique intégrée des langues, dans notre cas, en plus de sensibiliser le futur maître à une réalité incontournable de la classe genevoise, permet de repenser en retour, avec plus d'ouverture, l'enseignement du français et des langues partenaires. Elle permet également le contact avec d'autres langues du cursus scolaire et d'autres langues de notre environnement social.

Par leur analyse et la création d'activités, les albums bilingues concourent à une éducation au plurilinguisme dépassant l'enseignement des langues. Cet aspect est une composante essentielle des enjeux de demain concernant le maintien de la diversité linguistique et culturelle au sein d'une Europe toujours en construction.

Notes

¹ Ce texte applique les rectifications orthographiques adoptées en décembre 1990 par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l'Académie française en janvier 1991.

² Figurent par exemple dans ce glossaire des termes tels que plurilinguisme, acculturation/enculturation, bilinguisme, culture, langue, didactique des langues, langue première, etc.

³ Lefrançois, N. (2002). *Lucie aime les histoires, Lucie loves stories, A Lucie le gustan las historias, Lucie mag Geschichten*, Luxembourg: zoom. Une version français-italien vient tout juste de sortir en librairie, malheureusement nous ne pouvons en tenir compte dans notre analyse.

⁴ Par la liste des statuts professionnels des différents partenaires de la traduction, professeurs certifiés dans les langues partenaires et inspectrice, on semble vouloir marquer le sérieux de la démarche et son ancrage dans le monde de l'éducation.

⁵ La présence dans la classe d'un lieu consacré pour la lecture peut faciliter l'idée qu'il existe un monde des livres où tout est possible.

⁶ Il s'agit ici de sensibiliser les élèves à certains phénomènes, lesquels seront repris et approfondis ultérieurement dans le cursus scolaire.

Bibliographie

- Aeby-Daghé, S. (2008). *Candide, la fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature; Observations de leçons de lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. (2007). *L'activité verbale, les langues et LA LANGUE; réflexions théoriques et didactiques*. Conférence prononcée à Barcelone, 18 et 19 janvier 2007 (I jornadas de Investigación sobre La educación lingüística y literaria en entornos plurilingües).
- Cadet, C., Charles, R. & Galus, J.-L. (1990). *La communication par l'image*. Paris: Nathan.
- Deschoux, C.-A. & Perregaux, C. (2007). *Que faire avec des livres bilingues en classe: outil de réflexion et activités à créer*. *Créole* 14, 1-2.
- Direction de l'enseignement primaire (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève: DIP.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*, volume 1 (1^{re}/2^e). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Goimard, J. (2008). Article «Merveilleux». *Encyclopaedia Universalis*, 2007.
- Gros, D. (2002). *École, quartiers et inégalités sociales*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture; manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Neuchâtel: Peter Lang.
- Office fédéral de la statistique (1997). *Intégration, une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne: OFS.

Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. In Candelier, M. (coord.), *Lidil 11, Jalons pour une Europe des langues*, *Revue de linguistique et de didactique des langues*. Université Stendhal de Grenoble, 125-139.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école, EOLE, v.1*. Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, C. & Deschoux, C.-A. (2008). Les livres bilingues: nouvelles ressources, nouvelles pratiques en classe? *Enjeux pédagogiques* 8, 38-39.

Petit, M. (2004). Lire et relier les cultures à la bibliothèque, *Créole* 10, 4-12.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia* 4/2005, 14-16.

Sites:

<http://zoomeditions.com/bili.html>

<http://zoomeditions.com/qui2.html> consulté le 11 avril 2008

Roxane Gagnon

a enseigné à Québec le français langue première au secondaire ainsi que le français langue seconde à une clientèle adulte anglophone. Elle poursuit maintenant ses études doctorales à l'université de Genève, où elle travaille comme assistante de recherche du professeur et didacticien Joaquim Dolz. Sa thèse porte sur la formation des maîtres à l'enseignement de l'argumentation orale.

Carole-Anne Deschoux

a une formation initiale d'enseignante à l'école primaire. Actuellement, elle travaille dans deux équipes de recherche à l'Université de Genève: celle de Christiane Perregaux dans le domaine de l'Eveil aux langues et celle de Jean-Paul Bronckart portant sur les questions de langues, d'action et de formation. Doctorante en Sciences de l'éducation, ses intérêts portent principalement sur l'actorialité de l'élève en situations scolaires et sur le rôle des préconstruits socioculturels dans cette construction.



Hans Weber
Solothurn

Zwei Arten von Ringen

Essayez de prononcer *wra*, *wre*, *wri* (avec *w* anglais) et *hra*, *hre*, *hri* (avec *h* germanique). Alors vos comprendrez pourquoi ces *w* et *h* initiaux sont souvent tombés au cours de l'évolution des langues. Ceci concerne entre autres les racines indoeuropéennes **wreng-* resp. **wrenk-* (idée de "tordre") et **khreng-* "cercle", racines semblables dont l'histoire est assez surprenante. Fatalement, ces deux racines allaient se rencontrer en cours de route, d'autant plus que leur sens se rapprochait également.

Of the Germanic languages, only Icelandic, a very conservative tongue, still has *hr-*: *hringur* (ring), *hrafn* (raven). The combination *wr-* has proved somehow more resilient, although already the old Northumbrians had difficulty with the pronunciation, as attested by spellings such as *wurang* and *werang* for Old English *wrang* (modern *wrong*). Subsequently *w-* disappeared in English speech – though not in writing, and was dropped completely in German. In the other languages *w* evolved into an easier to pronounce sound, in Dutch into *w* (a sound between English *w* and *v*): *wringen*, *wrang*, but mostly into [*v*]: Low German *wringen*, Scandinavian, e. g. Swedish *vrång*, *vränga* (twist). Im Deutschen besteht zwar *wringen* noch. Die niederdeutsche Lautform hat sich in der Schriftsprache für die Sonderbedeutung "Wäsche zusammendrehen, um das Wasser zu entfernen" halten können – auch die Hausarbeit hat ihren Fachwortschatz.

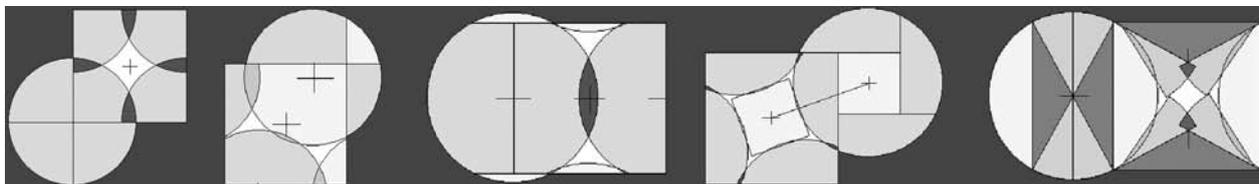
Die Begegnung

Durch das Verstummen des Anfangslauts fielen althochdeutsch *wringan* und *hringan* zusammen; sie kamen

sich manchmal auch inhaltlich nahe. *Ring*: Das *wr-* Wort "sich hin her bewegen, drehen, drücken" mit dem niederdeutschen *wrangeln* im Ablaut (miteinander ringen) kann ja dasselbe ausdrücken wie das *hr-* Wort "im Kreise bewegen"; dann "kämpfen", auch in einem Ring von Zuschauern. Ist der *Ringkampf* ein Ringen = Kampf oder ein Kampf im Ring (der Zuschauer)? Doch wohl beides zugleich.

Rang, *Rank*: Das *wr-* Wort, mittelhochdeutsch *ranc* "Krümmung" (so noch schweizerdeutsch), "plötzliche, unvermutete Wendung", "Streit", auch "List" ist noch vorhanden im Plural *Ränke*, *Ränkeschmied*. Vom Substantiv ist das Verb *renken* abgeleitet (*verrenken*, *ausrenken* usw.). Dieses *wr-* Wort ist mit dem *hr-* Wort so vollständig zusammengefallen, dass es heute wie dieses *Rang* geschrieben wird. (In English the other way round: to the French and German word *rang* now corresponds the English word *rank*, e. g. in *rank and file*.) – "Einem den Rang ablaufen" ist ursprünglich die Wendung, die gemacht wird, um einem Verfolger zu entgehen.

Le francique **hring* devient *renc* en français, ensuite *rang* (voyelle peu stable devant *n*+consonne). Ce mot signifie d'abord "assemblée judiciaire ou militaire", et le sens se développe vers l'idée de disposition de personnes assemblées, puis d'ordre hiérarchique, et *rang* est employé à propos de l'alignement des hommes côte à côte. Le mot fut repris par les Allemands pendant la Guerre de 30 Ans. Quant à *ranz* (*des vaches*), ce n'est qu'une variation graphique helvétique, employée pour traduire *Kuhreigen*, traduction erronée, puisque *Reihen*, *Reigen* signifie "danse, air, chant" et non "file". Le substantif *rang* est entouré d'une vaste famille, dont *ranger*, *arranger*, *déranger*.



Tentativi di quadratura del cerchio.

E il verbo spagnolo *arrancar* “sradicare”, “strappare”, poi “avviare, partire” ecc. può risalire etimologicamente sia alla parola in wr- sia a quella in hr-, con il senso di “dislocare” (tedesco *aus-renken*), oppure derivare da **esrancar* (uscire bruscamente dai *rangs*).

E ora vi propongo alcune vere curiosità delle due famiglie.

Family wrong

The overall meaning of the more active root is “twisted” and “twisting”. The original meaning of Old English *wrang* is “crooked”. Modern English *wrong* is the opposite of *right*, which after all is “straight”. Dutch *wrang* means “sour, tart, bitter”, from the twisting effect such a fruit, etc., has on the face.

Le latin *rancidus* (italien *rancido*, français *rance*, allemand *ranzig*) est dérivé de la même racine indoeuropéenne et désigne un goût vraiment désagréable qui tord la bouche et décompose le visage.



E la sferatura del cubo (di Rubik)?

Eine andere “Verrenkung” des Gesichts drückt latein *ringi, ringor* aus: “den Mund aufsperrn und die Zähne fletschen”, dann “sich ärgern”. Dazu noch altslawisch *regnati* “klaffen, den Mund auf tun”.

Anche l’italiano *ranco* (zoppo) può essere derivato da questa radice, che esprime qui il movimento disuguale e laborioso di chi cammina. Ne sono derivati i verbi *ranicare* e *arrancare* (camminare come gli zoppi o gli sciancati; avanzare a fatica), un falso amico dello spagnolo *arrancar*.

Ausdruckstark sind auch die baltischen Verwandten: Litauisch *reñgtis* bedeutet “sich schwerfällig bücken, krümmen” und *ringa* ist ein “krumm Dasitzender” – Unterschrift einer kubistischen Zeichnung?

Family ring

Le mot français *harangue* pourrait être issu d’un germanique **hari-hring* (= allemand moderne “Heer-Ring”) et désigner une assemblée de guerriers. Pourtant il s’agit plus vraisemblablement d’un emprunt à l’italien *ar(r)inga* “arène, lieu de rassemblement”, issu du gothique **hrings*. Ce ne serait donc pas un composé, mais un exemple de l’adaptation d’un groupe de consonnes trop barbare pour une bouche latine: **hring-* → **haring-*. *Harangue*, discours solennel d’un chef à ses guerriers, est devenu en français moderne un discours ennuyeux...

English *range*, one of the many Germanic words that English owes to French (!), has increased the range of its meanings considerably over the centuries. Nowadays we find at the one

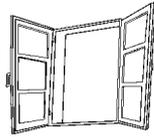
extreme a cooking apparatus and at the other a vast area or the roaming over that area. In the US the *rangers* are a body of mounted troops. And *radar* is a contraction of “radio detecting and ranging (system)”.

Que vient faire une maison de berger ou d’ouvrier agricole dans ce groupe? Eh bien, l’espagnol *rancho* est emprunté à l’ancien provençal *rancharse* “se loger”. provenant de l’ancien français *se ranger*, mot qui descent bien sûr de **hring*.

L’anglais a emprunté ce mot à l’espagnol, sous la forme *ranch*, qui depuis une “petite ferme” est devenu une “grande exploitation agricole ou d’élevage”.

Et pour terminer, revenons à l’humble vocable *ring*. Ce mot a été repris par plusieurs langues à l’anglais pour désigner l’estrade (carrée!) où se déroulent les combats de boxe.

Ma il primo premio in questo ambito spetta all’italiano, che ha veramente ottenuto la famosa „quadratura del cerchio“, dal momento che in questa lingua il *ring* equivale a *il quadrato!*



Marco Baschera
Zürich

Eloge der Anfänglichkeit

Zum Verhältnis der Einzelsprachen in der Mehrsprachigkeit¹

Cet article traite la question du rapport entre les différentes langues dans le plurilinguisme. D'une part, il soutient la thèse selon laquelle pensée et langue sont intimement liées, mais, d'autre part, il s'oppose à la théorie d'un relativisme absolu qui prétend que chaque langue possède sa manière à elle de penser. A l'aide d'une poésie de Mallarmé, il montre à quel point la littérature est capable d'ouvrir les registres trop restreints d'une langue dite de communication, et à quel point une ambiguïté irréductible qui lui est inhérente peut nous amener à considérer les langues dans un état de naissance continue qui les met en rapport avec d'autres langues. En évoquant "Le monologisme de l'autre" de Derrida, il aborde pour finir les questions délicates de l'identité linguistique et culturelle ainsi que celle de l'unité d'une langue. Il constate une impossibilité de parler de "sa propre" langue, celle-ci étant déjà plurilingue, un mélange d'autres dialectes et langues. Le monolinguisme est toujours celui de l'autre, d'une nation, d'un empire, etc. qui veulent réduire les langues à l'Un, à l'hégémonie de l'homogène.

Die Mehrsprachigkeit eines Landes oder eines Kontinents wirft die Frage nach der Verständigung zwischen den einzelnen Sprachgruppen auf. Oft wird die Mehrsprachigkeit zu Unrecht als ein Hindernis für eine solche Verständigung angesehen. Der „Mehrwert“, der in der Mehrsprachigkeit sowohl eines Landes, wie auch einzelner Sprecher liegt, wird dabei durch ein kurzsichtiges Denken unterschlagen. Dieses versteht die Sprachen als ein blosses Mittel, das dazu dient, etwas auszudrücken – Gefühle, Gedanken, Meinungen –, das bereits vor dem sprachlichen Ausdruck besteht, und das, weil es sprachunabhängig existiert, in alle Sprachen gleich gut übersetzt werden kann. Wenn dem so ist, so wird weiter argumentiert, dann genügt auch eine Universalsprache – momentan ist es das Englisch –, um alle andern Sprachen zu ersetzen. In extremer Weise zeigt sich dieses Denken in der Ökonomie und den Wissenschaften. In diesen Bereichen werden logische, universell geltende Sachbezüge hergestellt, die erst hinterher durch Sprache ausgedrückt werden können und müssen. Im Wort „Logik“ verbirgt sich jedoch eine Schwierigkeit, die gerade die Trennung von Denken und Sprache betrifft. So bedeutet bekanntlich das altgriechische Wort „Logos“ Sprache und Denken zugleich. Es meint die Vereinigung ganz verschiedener rationaler, mathematischer sowie sprachlich-erzählerischer Vorgänge². Übersetzungen dieses Wortes in andere Sprachen müssen jeweils zwei verwandte Wörter verwenden, um, wie das griechische, die enge Verflechtung von Sprache und Denken anzudeuten, so etwa im Lateinischen „ratio/oratio“ oder im Französischen

„compter/conten“, im Englischen „account/count“ oder etwa im Deutschen „zählen/erzählen“. Das griechische Wort „Logos“ erinnert somit alle andern Sprachen gerade in Begriffen, wie „Logik“ oder „Biologie“ usw., an die Untrennbarkeit von Sprache und Denken. Wenn die Sprachen das Denken beeinflussen, dann ist die Verschiedenheit der Sprachen nicht einfach umgehbar durch eine universelle Verkehrssprache, dann zeigt diese Verschiedenheit auch eine solche der Denkweisen an.

Aber in welcher Sprache und in welchem Denken soll über diese Verschiedenheit nachgedacht werden? Da scheinbar jede Einzelsprache ihre eigenen Denk- und Sichtweisen hat, bliebe eine solche Abhandlung der Einzelsprache verhaftet, in der sie jeweils verfasst ist. Jedoch sprachkritische Überlegungen solcher Art müssen nicht notwendigerweise in der Aporie enden. Eine solche wäre nur denkbar, wenn wir es mit für sich isolierten Einzelsprachen zu tun hätten, und wenn die Mehrsprachigkeit bloss die Summe von Einzelsprachen wäre. Aber von welcher Position aus und in welcher Sprache könnte die Abgeschlossenheit einer Einzelsprache behauptet werden?

Die jahrelange Zusammenarbeit einer Gruppe europäischer Philosophen hat 2004 in Paris das „Vocabulaire européen des philosophies“ hervorgebracht – ein Wörterbuch, das die Einheit der europäischen Philosophie gerade in der Vielheit der verschiedenen einzelsprachigen Ausbildungen aufsucht³. Indem es von der Sprachlichkeit der Begriffe ausgeht, vermag es zu zeigen, dass sich Begriffe wie Bewusstsein, Vernunft, Geist usw. erst im intensiven Kontakt zwischen

den einzelnen Sprachen ausbilden konnten. Der Reichtum des europäischen philosophischen Denkens liegt demnach gerade nicht in der Summe der einzelsprachigen Denkrichtungen, sondern in der Reibung und Durchmischung der verschiedenen Sprachen und Denkweisen.

Erfahrungen solcher Art können einen andern Zugang zum Phänomen der Mehrsprachigkeit vermitteln, denn sie weisen darauf hin, wie stark das sogenannte „eigene“ Denken durchsetzt ist von „fremdem“, fremdsprachigem Denken. Sie eröffnen eine Art von *Anfänglichkeit*, die uns lehrt, Sprachen nicht als geschlossene Systeme zu betrachten, die man einzeln hintereinander lernen muss, sondern als Gebilde, die sich von Anfang an im Kontakt miteinander entwickelt haben. Sie alle tragen lebendige Spuren dieser Kontakte in sich. Was für die geschichtliche Entwicklung der Sprachen gilt, gilt auch für das Erlernen der Kindersprache, das sich von einer anfänglichen Offenheit auf alle Sprachen hin immer mehr spezifiziert auf eine Sprache. Die gelernte Einzelsprache, sprich Muttersprache, trägt aber ihre Öffnung auf alle andern Sprachen immer noch in sich.

1. Anfänglichkeit der literarischen Sprache

Die Literatur führt uns diese Offenheit der Sprachen vor Augen, indem sie eine Erfahrung der irreduziblen Mehrdeutigkeit vermittelt. Ich möchte dies zeigen anhand der ersten Strophe eines Sonetts von Stéphane Mallarmé – „Salut“, einem Gelegenheitsgedicht – das er im Januar 1893 als Toast an einer Feier für die Literaturzeitschrift „La plume“ vorgetragen hatte.

Rien, cette écume, vierge vers
 A ne désigner que la coupe;
 Telle loin se noie une troupe
 De sirènes mainte à l’envers.⁴

Mallarmé beginnt das Gedicht mit „Rien“, einem „Nichts“. Nichts geht

dem Gedicht voraus, das durch es ausgedrückt werden könnte. Es gibt keinen vorsprachlichen Sinn, kein aussersprachliches Denken, das diesen Text bestimmen würde. Sprache ist nicht Übersetzung von bereits Gedachtem.

Das Wort „Literatur“ kommt von den Buchstaben, den „Litterae“, und bezieht sich auf die Schrift. Literatur ermöglicht uns, die wir damals im Januar 1893 nicht dabei waren, diesen von Mallarmé mündlich vorgetragenen Toast lesen zu können. „Scripta manent, verba volant.“ Scheinbar gibt die Schrift die Möglichkeit, das vergänglich Gegenwärtige zurückzuhalten. Was die Literatur zu fixieren vorgibt, ist aber im höchsten Masse unsicher, weil grundsätzlich mehrdeutig und unentscheidbar. Wie soll z.B. die Bedeutung des Reimworts „coupe“ im zweiten Vers festgelegt werden? Einerseits bietet sich die Bedeutung von Champagnerglas an, das Mallarmé beim Rezitieren dieses Toasts in der Hand gehalten haben soll. Andererseits kann sich „coupe“ auch auf das Gedicht selbst, auf das Versende beziehen, das den zweiten Vers vom dritten trennt, sich durch

den Reim aber auch wieder mit ihm verbindet. Diese Selbstbezüglichkeit des Gedichts wird im ersten Vers schon im Ausdruck „vierge vers“ angedeutet. Er kann sich auf den noch „jungfräulichen“ Anfang des Sonettes im ersten Vers beziehen. Lesen wir das Gedicht laut, so klingt im Wort „vers“ das homophone „verre“ an, wiederum ein Zeichen für das Glas, das der Dichter in der Hand hält.

Bereits durch diese ersten einfachen Beobachtungen erscheint ein verwirrendes Spiel zwischen dem Gelegenheitsgedicht, das in einem ganz bestimmten Moment vorgetragen wurde und der virtuellen Dimension der Schrift, die andauert und die jederzeit durch eine Lektüre aktualisiert werden kann. Damit tritt der Moment der Lektüre in Verbindung mit jenem Moment des Rezitierens, auf den sich das Sonett bezieht. Wie wir gesehen haben, öffnet jedoch gerade dieser Bezug des Gedichts auf seinen Vortrag den Moment selbst, in welchem es vorgetragen wird. Die Verunsicherung darüber, ob das Gedicht sich auf jenen Moment oder auf sich selbst als Text bezieht, verleiht dem Moment selbst einen virtuellen





Status. Die erste Strophe von „Salut“ bezieht sich nur scheinbar auf einen historisch fixierbaren Moment. Indem sie ihn durch die Schrift fixiert, öffnet sie ihn gleichzeitig auf die Zukunft in Hinblick auf weitere mögliche Lektüren. Dadurch verleiht sie ihm eine Anfänglichkeit, die fort dauert in jeder weiteren Interpretation. Der Text beginnt zu prickeln und zu perlen wie Champagner im Glas. Stellt man sich die Gruppe von Sirenen mit ihren Flossen vor, wie sie ins Meer eintauchen („sirènes à l’envers“), so sieht man wiederum Champagnergläser vor dem geistigen Auge auftauchen. Ebenso kann der Beginn des Sonetts „Rien c(ette)...“ als ein Anagramm von „Sirènes“ gelesen werden. Was hat uns die Lektüre dieser vier Verse von Mallarmé gezeigt? Erstens, dass die literarische Sprache nicht linear verläuft, dass sich in ihr

nicht Gedanke an Gedanke reiht, wie die instrumentelle Sprachauffassung dies annimmt. Zweitens, dass sich kein Gedanke aus ihr ablösen lässt, der unabhängig von ihr existieren könnte. Drittens, dass der literarische Text immer auch selbstreferentiell ist und dadurch an der Bildung von Sinn selbst teilnimmt. Viertens, dass er kraft seiner irreduziblen Mehrdeutigkeit immer offen bleibt und ein komplexes Geflecht von gleichzeitig möglichen, polyphonen Sinnkomponenten bildet. Dadurch regt er fünftens auch immer wieder zu neuen Lektüren an, was z.B. bei einem Börsenbericht nicht unbedingt der Fall ist.

Aus diesen fünf Punkten könnte man schließen, dass diese Strophe von Mallarmé gerade ein Beispiel sei für das Verhaftetsein einer Rede innerhalb einer Sprache – hier der französischen. Denn wie könnte eine Übersetzung

in eine andere Sprache alle die aufgezeigten Bezüge wiedergeben? Wer so argumentiert, bleibt aber seinerseits befangen innerhalb der Idee der von einander getrennten Einzelsprachen. Die Lektüre dieser Strophe hat aber gezeigt, wie Mallarmé die französische Sprache öffnet und sie zum Perlen bringt wie Champagner. Dadurch verunsichert er den scheinbar sicheren Gebrauch dieser Sprache. Sie rückt in weite Ferne und wird eigenartig fremd. Der Leser wird dadurch aufgefordert, den Umgang mit ihr wieder „von Anfang an“ zu lernen, dabei aber diese Anfänglichkeit in Bezug auf „seine eigene Muttersprache“ und auf alle andern Sprachen nie mehr zu verlieren.

2. Die Einsprachigkeit der andern

Ähnlich wie die Literatur verunsichert auch der Mehrsprachige die Vorstellung von den getrennten Einzelsprachen, denn er denkt und fühlt gleichzeitig in zwei oder mehreren Sprachen. Dadurch tut sich ihm die Relativität der einen, scheinbar sprachbehafteten Denk- und Sichtweisen auf. Er sieht die Welt aus verschiedenen Perspektiven, die er aber alle in sich vereint. Zudem löst er die Vorstellung von der einen Muttersprache und dem in ihr Beheimatetsein auf. Wenn er in einer Sprache spricht, dann murmeln die andern immer auch mit. Wie aber kann er von dieser Erfahrung der Mehrsprachigkeit berichten? In welcher Sprache sollte er dies tun? Es liegt keine Metasprache vor, die solches ermöglichen könnte, denn sie würde sich sogleich innerhalb der einen Sprache, *in* der sie spricht und *über* die sie spricht, von sich selbst distanzieren. Dadurch würde sie dieser Sprache fremd und die Situation der Mehrsprachigkeit wäre wieder hergestellt.

Das Leben zwischen den Sprachen kann sehr anregend, unter Umständen aber auch sehr schwierig sein, wie uns

Jacques Derrida in „Le monolinguisme de l'autre“⁴⁵ berichtet. Es geht um die Zeit von den Dreissiger- bis zu den frühen Sechzigerjahren des letzten Jahrhunderts in Algerien, wo Derrida als Jude französischer Nationalität mit arabischen Freunden in ursprünglich berberischem Gebiet nicht nur zwischen den Sprachen sondern auch zwischen den Fronten lebte, welche diese bildeten. In der Schule wurde ihm das Französisch als die offizielle Sprache beigebracht. Arabisch und Berberisch wurden zwar als Fakultativfächer angeboten, waren aber verpönt und dies in einem arabischen Land!

In seinem Buch stellt Derrida immer wieder die Frage nach der schwierigen, ja unmöglichen kulturellen und sprachlichen Identität. Gleich zu Beginn formuliert er eine Antinomie, die aus zwei sich gegenseitig ausschließenden Formulierungen besteht: „1. On ne parle jamais qu'une seule langue. 2. On ne parle jamais une seule langue.“⁴⁶ Mit dem ersten Satz meint Derrida, dass jeder als Resultat seines Lebens ein eigenes Idiom spricht, das durch mehrere Sprachen geprägt sein kann, und das ihn auszeichnet, ohne dass er sich jedoch dieser Singularität bewusst wäre. Zweitens jedoch ist dieses Idiom keine Einzelsprache, sondern durchsetzt von anderen Idiomen, Dialekten oder Sprachen. Anders formuliert, man spricht nur *eine* Sprache, aber man besitzt sie nicht. Und man spricht nie nur eine Sprache, aber diese *verschiedenen* Sprachen gehören jeweils den andern, den Lehrern, den Politikern, usw. Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit schliessen sich in dieser Antinomie nicht aus, lassen sich aber auch nicht zu einer Einheit verbinden. Was ich als „meine“ Sprache bezeichne, setzt sich immer schon aus vielen Sprachen zusammen.

Derrida würde seine Identität niemals als franko-maghrebisch bezeichnen. Die Identität eines Mehrsprachigen kann nicht einfach die Summe von zwei oder mehreren Sprachen und Kulturen sein, sondern beinhaltet auch

alle Konflikte zwischen ihnen. Derrida spricht eher von einem „trouble de l'identité“⁴⁷. So vermag auch die Staatsbürgerschaft keine Identität zu stiften, denn man kann sie auch verlieren, wie das die französischen Juden in Algerien während des Zweiten Weltkriegs erleben mussten.

Ohne näher auf die z.T. sehr komplexen Überlegungen Derridas zur Beziehung von Identität und Sprache(n) eingehen zu können, nur so viel: Es geht, wie wir das früher schon bemerkt haben, kein denkerischer Selbstbezug einer Sprache voraus, der ihre Identität gewährleisten könnte. Dieser Selbstbezug kann sich nur innerhalb einer Sprache vollziehen. Die Einsprachigkeit, von der der erste Satz der Antinomie spricht, ist jedoch nicht von der Art, dass ich sie als die meine bezeichnen könnte. Sie entgeht mir gerade insofern, als ich sie spreche. Versuche ich Distanz zu ihr zu gewinnen, etwa um sie zu analysieren, so bekommt der zweite antinomische Satz Gültigkeit. Ich entdecke innerhalb meiner Sprache eine Vielheit von Sprachen, die mir aber nicht gehören, weil sie von andern kommen, und das heisst im Falle Derridas vor allem die Sprache der französischen Kolonialisten in Algerien, die versuchten, diese Sprache mit brutaler Gewalt durchzusetzen und sie als die offizielle Landessprache zu etablieren.

3. Verständigung *zwischen* den Sprachen

Beim Gedicht von Mallarmé haben wir gesehen, wie die literarische Selbstreflexion eine Sprache insofern verfremden kann, als sie die Vorstellung von ihr als Kommunikationsinstrument verunsichert. Die scheinbar lineare Beziehung zwischen den Wörtern und den Sachen wird aufgelockert und geöffnet auf eine Erfahrung der unabschliessbaren Anfänglichkeit hin, in der die Sprache nie zu einem kontrollierbaren System gerinnen kann.

Von derselben Erfahrung spricht auch Derrida. Was ich als *meine* (Mutter) Sprache bezeichne, ist durchsetzt von vielen anderen Sprachen und Dialekten. Es kann die *eine* Sprache nicht geben. Die Bemühungen, eine solche durchzusetzen, sind oft Ausdruck von Machtinteressen und Nationalismen. Jede Sprache ist in sich schon mehrsprachig. Trotzdem bleibt die Frage offen, welche Sprache eine einzelne Person spricht. Die letztlich unbestimmbare Singularität der „eigenen“ Sprache tritt in eine geheimnisvolle Beziehung zur Universalsprache, von der die Dichter seit Jahrtausenden träumen, die aber keine gesprochene Sprache, etwa das Englisch, sein kann. Eloge der Anfänglichkeit ist eine Erinnerung an die Anfänglichkeit aller Sprachen, welche diese offen hält auf eine Verständigung *zwischen* ihnen, wobei der Schwerpunkt auf dem *Dazwischen* liegt und nicht auf der Abgeschlossenheit der einzelnen Sprachen.

Anmerkungen

¹ Abschlussrede der letzten Jahrestagung (2007) der APEPS.

² Siehe dazu den Eintrag „Logos“ in „Vocabulaire européen des philosophies“, Barbara Cassin (Hg.), Le Robert, Seuil, Paris 2004, S. 727-740.

³ Siehe meine Buchbesprechung zum «Vocabulaire européen des philosophies», in *Schweizer Monatshefte*, Juni/Juli 2005, S.67.

⁴ Stéphane Mallarmé, „Salut“, in *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris 1945, p. 27.

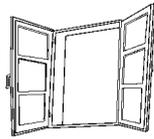
⁵ Jacques Derrida, *Le monolinguisme de l'autre*, Galilée, Paris 1996.

⁶ Op.cit., p. 21.

⁷ Op. cit., p. 32.

Marco Baschera

ist Titularprofessor für französische, allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Zürich sowie Gymnasiallehrer für Französisch und Italienisch am MNG Rämibühl in Zürich.



Gérald Froidevaux
Basel

Es muss nicht immer Literatur sein

Naturwissenschaftliche Texte im Französischunterricht

Alors que les textes littéraires occupent une place importante dans l'enseignement – surtout gymnasial – du français langue étrangère, les textes à contenu scientifique ou technique y sont rares. Pourtant, le Cadre européen commun de référence insiste sur la nécessité de garantir un accès aux réalités sociales et culturelles, mais aussi scientifiques, techniques et commerciales des pays étrangers. C'est pourquoi le Portfolio européen des langues préconise l'étude de textes factuels à contenu spécialisé, essentiellement scientifique. Ces contenus, souvent très actuels, rencontrent un vif intérêt auprès des élèves qui y retrouvent des problèmes évoqués dans des matières telles que la biologie ou la physique. La lecture de textes scientifiques en français est exigeante, tant pour la langue que pour les sujets traités. Cependant, leur étude apporte un profit certain pour la progression des compétences communicatives, sans parler de l'intérêt de ce genre d'articles de vulgarisation scientifique, souvent écrits par les plus grands savants. Un exemple devenu célèbre de vulgarisation scientifique réussie est constitué par «La plus belle histoire du monde», livre qui a inauguré une série à grand succès d'ouvrages analogues.

Die Beschäftigung mit Literatur nimmt im gymnasialen Französischunterricht seit jeher viel Raum ein. Mit gutem Grund, denn an literarischen Texten lassen sich nicht nur die meisten fremdsprachlichen Fertigkeiten schulen, sondern auch - und vielleicht vor allem - interkulturelle Erfahrungen und Kenntnisse erwerben. Der fremdkulturellen Kompetenz kommt im Fremdsprachenunterricht unbestritten eine grosse Bedeutung zu. Ist sie vorwiegend oder gar nur durch die Beschäftigung mit literarischen, also zumeist fiktionalen Texten erreichbar, mit Romanen, Novellen, Theaterstücken? Gewiss nicht, denn Sachtexte - Zeitungsartikel, Berichte, Prospekte, Anzeigen und andere - sind natürlich ebenso geeignet, landeskundliches Wissen und fremdkulturelle Sensibilität zu vermitteln und werden dazu im FU häufig verwendet.

Funktionale Mehrsprachigkeit als Ziel

Die Sprachenpolitik des Europarats strebt das Ziel eines flexiblen, mehrsprachigen Menschen an, der etwa im Berufsleben in mehreren Sprachen handlungs- und teamfähig ist und folglich nicht nur über ein allgemeines Repertoire an Sprachkompetenzen und fremdkulturellem Alltagswissen verfügt, sondern auch über spezifische Kenntnisse in gewissen Bereichen oder Berufsfeldern, also eigentlich eine fachsprachliche Kompetenz und ein zweit- oder mehrsprachliches Fachwissen besitzt. Zu Beginn des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen wird auf die sprachpolitischen Grundsätze des Europarats verwiesen und die Prä-

ambel der Empfehlungen R(98) zitiert, wonach das vordringliche Ziel sein soll, „alle Europäerinnen und Europäer mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten für die Herausforderungen verstärkter internationaler Mobilität und engerer Zusammenarbeit, nicht nur im Bildungswesen und in kulturellen und wissenschaftlichen Belangen, sondern auch in Handel und Industrie“¹.

Die Kompetenzbeschreibungen des Europäischen Sprachenportfolios, anerkannter Masstab für die Erfassung sprachlicher Kompetenzen, sind bekanntlich im Bereich der literarischen Texte sehr summarisch. Fast ebenso knapp äussert sich das ESP zu fachsprachlichen Texten, zu Sachtexten also, die über die klassischen landeskundlichen, alltagsweltlichen und aktualitätsbezogenen Inhalte hinausgehen. In der „Checkliste zur Selbsteinschätzung“, der explizitesten Fassung der Deskriptoren von Sprachkompetenzen im ESP, erscheint erst für das Niveau B2 eine fachsprachliche bzw. fachtextliche Kompetenz: „Ich kann Fachartikel, die über mein eigenes Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn ich zur Kontrolle ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann.“ Die Deskriptoren für das Niveau C1 erweitern diese Kompetenz, beschränken sie aber andererseits auf einen spezifischen Bereich: „Ich kann hoch spezialisierten Texten aus dem eigenen Fachbereich (z.B. Forschungsberichten) Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen.“ Auf dem Niveau C2 schliesslich, das ein umfassendes Verständnis von literarischen Texten vorsieht, fehlt ein Hinweis auf fachsprachliche Texte gänzlich. Nun ist die Literatur zwar ein herausragender und sehr differenzierter, aber keineswegs der einzig mögliche Spie-

gel einer fremden Sprache und Kultur. Die wissenschaftliche Tradition eines Landes kann, wie die juristische, künstlerische oder historiografische, ebenso kulturell relevant sein wie dessen literarisches Leben. Es ist vielleicht reduktiv, die Vermittlung einer fremden Kultur auf ihre literarischen Ausdrucksformen zu beschränken, selbst wenn man „literarische Ausdrucksformen“ im weiten Sinn versteht. Texte aus dem Bereich der Naturwissenschaften werden hingegen selten in den Fremdsprachenunterricht einbezogen.

Weil sie für den Spracherwerb zu wenig ergiebig sind? Weil sie als zu schwierig gelten? Weil sie für die fremdkulturelle Vermittlung zu speziell anmuten?

Sachtexte mit wissenschaftlicher Thematik gehören in den Sprachunterricht

Die Arbeit mit Sachtexten, vor allem solchen mit wissenschaftlichem Inhalt, ist kein vieldiskutiertes Thema in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik². Wenn, wie es der GER empfiehlt,

auch wissenschaftlich und technisch orientierte, fachspezifische Dokumente zum Inhalt des FU gehören, sind jedoch Texte aus dem Bereich der zum Schulfächerkanon gehörenden Naturwissenschaften im FU gewiss angebracht, also Sachtexte zu klassischen und aktuellen Problemen der Physik, Chemie, Biologie, aber auch zu heute vieldiskutierten Fragen in den Bereichen Umweltschutz, Gentechnologie, Hirnforschung, Evolution u.a. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler zeigen ein grosses Interesse für diese Themen, und es sind oftmals gerade jene speziellen LernerInnen, die umgekehrt literarische, fiktionale Texte für belanglos und beliebig halten. Es ist nicht nur als Vorbereitung für ein allfälliges Studium und das spätere Berufsleben opportun, Kompetenzen im Verständnis authentischer fachsprachlicher Texte zu erwerben. Ziel einer solchen Einheit „Wissenschaftliche Texte im FU“ müsste sein, SchülerInnen zu einer autonomen, kritischen Lektüre von (populär-) wissenschaftlichen Artikeln zu befähigen, wie sie in den meisten bekannten Zeitschriften und grossen Tageszeitungen regelmässig erscheinen³.

Die Arbeit mit fremdsprachigen, wissenschaftlichen Texten ist sowohl sprachlich als auch fachlich anspruchsvoll und stellt darum ein bevorzugtes Feld einerseits für immersives Lehren dar, wo ein wissenschaftliches Fach in der Fremdsprache unterrichtet wird, andererseits aber auch für interdisziplinären Unterricht, der von einer Sprachlehrperson gemeinsam mit einem Lehrer oder einer Lehrerin eines naturwissenschaftlichen Faches geleitet wird.

Allerdings muss ein Unterschied gemacht werden zwischen allgemeinsprachlichem und einem fachsprachlichen Unterricht, der (angehenden) Spezialisten und Berufsleuten fachsprachliche Kompetenzen in einer Zweitsprache vermittelt. Fachsprachenunterricht hat nicht dieselben Ziele und Orientierungen wie ein allgemeinsprachlicher, um wissenschaftliche Inhalte erweiterter Fremdsprachenunterricht. Ein fachsprachlicher Unterricht muss sich auf wissenschaftliche Texte abstützen, die eine ganz andere logische und verbale Stringenz aufweisen als populärwissenschaftliche Texte, welche formal und strukturell nahe an den im FU geläufigen, aktualitätsbezogenen und landeskundlichen Artikeln sind und den schulischen FU bereichern können⁴.



Arbeit an der (Fach-)Sprache und an den wissenschaftlichen Inhalten

Die Verknüpfung von sprachlichen Fähigkeiten und sachlichen Kenntnissen ist in der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten zweifellos enger als bei aktualitätsbezogenen oder landeskundlichen Sachtexten. Wo die Sache selbst nicht alltäglich ist, schafft auch deren Versprachlichung mehr Mühe; das gilt im übrigen nicht nur für die Fremd- sondern auch für die Muttersprache.

Artikel mit wissenschaftlichem Inhalt

sind sprachlich anspruchsvoll, selbst wenn sie für das grosse Publikum bestimmt sind und die Sachverhalte vereinfacht, „vulgarisiert“, darstellen. Solche Texte sind selten ohne Vorbereitung lesbar. Sie erzeugen, selbst bei SchülerInnen mit einer gewissen fremdsprachlichen Leseerfahrung, dieselbe Reaktion wie die erstmalige Konfrontation mit authentischen literarischen Texten, nämlich einen Unverständnis-Schock, eine emotionale Ablehnung („ich verstehe rein gar nichts“), und eine Regression auf tiefere kognitive Operationen im Leseverhalten: Wort-für-Wort-Lesen, zwanghaftes Übersetzenwollen unbekannter Wörter, Fixierung auf formale Details statt auf grössere inhaltliche Zusammenhänge. Gewiss lässt sich eine solche Reaktion mit geeigneten Massnahmen wie vorsichtigem Einstieg und vor-entlastenden Übungen entschärfen, aber spezifische Schwierigkeiten, vor allem lexikalischer Art, bleiben akut.

Wissenschaftliche Texte weisen eine vergleichsweise arme Sprache auf. Sie verwenden ein beschränktes und zugleich spezifisches Vokabular. Oftmals verzichten sie sogar zugunsten von Tabellen und Diagrammen ganz auf Sprache. Sie sind grundsätzlich deskriptiv und terminologisch komplex. Als Text widersetzen sie sich teilweise den Lesestrategien, über die gute Fremdsprachenlerner verfügen und die zumeist in der Fähigkeit bestehen, Unbekanntes zu verallgemeinern, zu verschieben oder auf Bekanntes zu reduzieren, um den globalen, zunächst ungefähren Sinn des Gelesenen zu ermitteln. Das ist in Texten, die präzise eine aussersprachliche Wirklichkeit abbilden, schwierig, auch wenn die wissenschaftliche Terminologie teilweise aus Internationalismen besteht und damit keine rein verbalen Verständnisprobleme stellt. Wissenschaftliche Texte erfordern den Erwerb und den Einsatz spezifischer Leseverständnis-Strategien, welche die in wissenschaftlichen Texten oft

reichliche nicht-verbale Information - Formeln, Tabellen, Diagramme, Grafiken - ausschöpft. Diese bildhafte Parallelinformation kann in vielfacher Weise mit dem Text in Beziehung gebracht und für das Verständnis des Inhalts nutzbar gemacht werden. Die Darstellung und Erklärung eines natürlichen oder technischen Vorgangs kann der Anlass einer komplexen und authentischen, mündlichen oder schriftlichen Sprachhandlung sein. Dabei können die sachlichen, inhaltlichen Schwierigkeiten ein erhebliches Gewicht bekommen. FremdsprachenlehrerInnen sind in wissenschaftlichen Belangen nicht immer so versiert, dass sie Sachverhalte aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ohne weiteres in der Fremdsprache erklären können. Interdisziplinäre Zusammenarbeit, mindestens aber Beratung und Hilfe von Experten des jeweiligen Fachs sind unabdingbar. Doch auch die umgekehrte Gefahr droht. Aus dem immersiven Unterricht ist das Phänomen bekannt, dass Sachlektionen in der Fremdsprache in eine banale zweisprachige Liste von Fachausdrücken münden und dort enden können, was für den Spracherwerb kaum förderlich ist.

Wissenschaftliche Texte und kommunikative Kompetenz

Dennoch sind naturwissenschaftliche Texte ein durchaus taugliches Medium zur Förderung von kommunikativen Kompetenzen, unter denen das Leseverständnis und die Lesefähigkeit natürlicherweise Vorrang haben. Im Zusammenhang mit dem behandelten Sachverhalt, also der physikalischen, biologischen oder anderweitig wissenschaftlichen Problematik, lassen sich aber auch verschiedene Formen der Textarbeit wie Strukturierung, Zusammenfassung, Detailanalyse sowie die mündliche Präsentation üben und andererseits die präzise wissenschaftliche Beschreibung von Tatsachen und

Experimenten lernen. Beschreiben, definieren, referieren sind, neben dem Leseverständnis, also wohl die wichtigsten kommunikativen Tätigkeiten, die bei der Behandlung wissenschaftlicher Texte geübt werden. Auch wenn kreative Ansätze in den Hintergrund treten müssen, eröffnen sich damit eine ganze Reihe kommunikativ lernrelevanter Arbeitsformen.

Im Hinblick auf interkulturelles Lernen kann aus der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Texten ein Wissensgewinn in der Form kultureller Kenntnisse resultieren. Ebenso wie die Lektüre zeitgenössischer literarischer Texte durch eine historische Rückschau vertieft werden kann, so haben auch die Naturwissenschaften einen geschichtlichen und gesellschaftlichen Horizont, in den ein Abstecher sich gewiss lohnt. Für den Unterricht sind vor allem jene Texte geeignet, welche die Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin und die historische Darstellung bahnbrechender Theorien mit aktuellen Fragestellungen verbinden. Im Bereich der Kernphysik im Laufe des 20. Jahrhunderts, aber heute auch beispielsweise im Gebiet der Neurowissenschaften, sind dramatische Debatten und Entwicklungen leicht zugänglich und mittels ausgewählter Texte nachvollziehbar.

Ausserdem gibt es in der französischen Kulturgeschichte berühmte Wissenschaftler, die zwar vor allem als Philosophen und Literaten wahrgenommen werden, jedoch auch durchaus lesenswerte - und lesbare - wissenschaftliche Texte verfasst haben. Dazu gehören nicht nur Descartes und Pascal, sondern auch etwa Voltaire, Pasteur, Cuvier und andere, einschliesslich zeitgenössischer Autoren. „Literatur“ ist, auch im Kontext der Schule, ein durchlässiger Begriff geworden, der das Chanson, den Rap und den Comic einschliesst; weshalb sollte es nicht auch die wissenschaftliche Prosa eines Jacques Monod oder Ilya Prigogine umfassen können?

Ein Beispiel geglückter Vulgarisierung

Grosse Wissenschaftler waren zu jeder Zeit auch begabte Vermittler ihres Fachs und haben es nicht verschmäht, ihr Spezialwissen einem breiten Publikum näher zu bringen. Ein bemerkenswertes Beispiel einer geglückten Vulgarisierung ist das populärwissenschaftliche Buch *La plus belle histoire du monde*, das seit seiner ersten Publikation im Jahre 1996 und vor allem der Taschenbuchausgabe 2000 in Frankreich ein Bestseller ist, in 25 Sprachen übersetzt und vielfach nachgeahmt wurde⁵. Darin befragt der Wissenschaftsjournalist Dominique Simonnet drei bekannte französische bzw. frankophone Wissenschaftler zur Entstehung des Kosmos, des Lebens und des Menschen, nämlich den bekannten Astrophysiker Hubert Reeves, selbst Autor einiger populärwissenschaftlicher Werke, den Zellbiologen Joël de Rosnay und den Paläoanthropologen Yves Coppens. So entsteht eine zusammenhängende Geschichte des Universums in drei aufeinander folgenden Teilen: vom Big Bang bis zur Ausformung des Planeten Erde; von der ersten lebenden Substanz bis zu der hoch entwickelten Tier- und Pflanzenwelt; von den primitiven Hominiden bis zur Entstehung des Homo sapiens. Das Buch umspannt also die Geschichte der Welt in drei Etappen, die jeweils vor ungefähr 15 Milliarden, 4 Milliarden bzw. 7 Millionen Jahren beginnen. Am Ende wagen die drei Wissenschaftler einen Ausblick auf die Zukunft des Lebens und der Evolution.

Dieses Buch vereinigt, wenn man es vom didaktischen Standpunkt aus betrachtet, viele Vorteile. Die Thematik wird von kompetenten Spezialisten vorgebracht, deren Sachverstand ausser Zweifel steht, die aber durch die Interview-Form und die Interventionen des Journalisten daran gehindert werden, zu sehr in fachsprachlichen Jargon und allzu komplexe Erklärungen zu verfallen. Als authentisches

Dokument erfüllt es eine wichtige Forderung des heutigen Fremdsprachenunterrichts, hält aber dank der Dialogform und der mündlichen Sprache die rein sprachlichen Schwierigkeiten in Grenzen. Die fachsprachlichen Probleme mit Termini aus der Physik, der Astronomie und der Biologie dürfen nicht unterschätzt werden, sind aber im Unterricht zu bewältigen, da die meisten SchülerInnen auf elementare Fachkenntnisse zurückgreifen können. Hilfe bieten eventuell auch im Internet verfügbare Listen von wissenschaftlichem Fachvokabular⁶.

La plus belle histoire du monde ist in Einheiten von überschaubarer Dimension unterteilt, nämlich in drei „Akte“ zu je drei „Szenen“ sowie Prolog und Epilog, was die selbständige Arbeit von SchülerInnen, die Präsentation und Erklärung - und eventuell experimentelle Darstellung - einzelner Probleme und Phänomene erleichtert. Auch verleiht diese Strukturierung dem Thema, der Geschichte der Evolution, einen dramatischen, jedenfalls handlungsreichen Anstrich, der das Leseinteresse erhöht. Das Buch kann als Lektüre Gegenstand einer Unterrichtseinheit über wissenschaftliche Inhalte sein und an Stelle eines Dossiers mit ausgewählten Texten stehen, oder aber als Einstieg in die Problematik und Sprache wissenschaftlicher Texte dienen, denn viele Themen werden hier nur angeschnitten und können unschwer vertieft werden, sowohl durch Bezug historischer Quellen als auch durch Ergänzung mit aktuellen Artikeln und Berichten.

Anmerkungen

¹ *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, 2001, S. 10.

² In der fachdidaktischen Literatur zum FU ist viel von Sachtexten die Rede, was meistens aktualitätsbezogene und landeskundliche, aber kaum wissenschaftsbezogene Texte betrifft. Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl., Tübingen/Basel: Francke, 2003, S. 173, liest man immerhin: „Für den Lerner sind authenti-

sche Fachtexte Elemente möglicher Identifikation mit dem Fach, Repräsentanten fachlicher Autorität in der Zielsprache, Informationsträger für die fachliche Kommunikation und Anlass zu sprachlichen, strategischen und interkulturellen Auseinandersetzungen.“

³ Für französische Quellen lässt sich auf Tageszeitungen wie *Le Monde*, *Le Figaro* oder *Le Temps* verweisen, die eine regelmässig erscheinende Seite „science“ veröffentlichen. Auch gängige Zeitschriften wie *L'Hebdo*, *L'Express* u.a. enthalten Artikel über aktuelle wissenschaftliche Fragen. Schliesslich gibt es die spezialisierten Zeitschriften wie *Science et Vie*, *La Recherche*, *Science et Avenir*, *Pour la science* u.a.

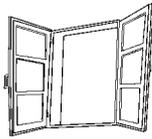
⁴ Im *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 2000, S. 68ss. gehen Rosemarie Buhlmann/Anneliese Fearnis vertieft auf die strukturellen und sprachlichen Unterschiede zwischen Fachtext und populärwissenschaftlichem Texten sowie auf deren Konsequenzen für die Didaktik ein. In der französischen Linguistik und Didaktik ist die Fachsprache („FOS“) ebenso ein anerkanntes Forschungsfeld; cf. *Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers. Le Français dans le monde; Recherches et applications*, janvier 2004.

⁵ Dominique Simonnet, Hubert Reeves, Joël de Rosnay, Yves Coppens. *La plus belle histoire du monde. Les secrets de nos origines*. Paris: Ed. du Seuil, 1996; coll. Points, 2000. Dieses Buch hat eine wahre Mode ausgelöst. Nach demselben Muster erschienen seither, von verschiedenen Autoren, *La plus belle histoire de Dieu* (1997), *La plus belle histoire des animaux* (2002), *La plus belle histoire de l'amour* (2003), *La plus belle histoire de la terre* (2004), *La plus belle histoire de l'homme* (2004), *La plus belle histoire des plantes* (2004), *La plus belle histoire des langues* (2008) und weitere.

⁶ Zum Beispiel das (einsprachige) Glossar wissenschaftlicher Begriffe auf <http://perso.orange.fr/jourdan.eric/abc/glossaire.htm>.

Gérald Froidevaux

Prof. Dr. phil., unterrichtet Französisch-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PHNW) in Basel und Französisch am Gymnasium Oberwil/BL. Publikationen über C.F. Ramuz, Baudelaire, die zeitgenössische Literatur der Westschweiz und Literaturdidaktik.



Donato Sperduto
Sarnen

L'italiano "in carne ed ossa"

Auch italienische Lehrmittel richten sich vollkommen auf den GER: Siehe „Affresco italiano“ A1, A2, B1, B2 (Le Monnier). Es ist jedoch zu hoffen, dass die Literatur ihren Stellenwert im Sprachunterricht nicht verlieren wird. Denn nur auf diese Weise wird eine Sprache verinnerlicht („Fleisch [Referenzrahmen] und Blut [Literatur]). Unter anderem wird in diesem Beitrag die Lektüre der Tragikomödie „Sehen ohne zu sehen / Vedere senza vedere“ (Schena) empfohlen.

In qualità di docente di italiano ho per molto tempo constatato, non senza un pizzico di frustrazione, che rispetto ad altre lingue (come ad esempio il francese), l'italiano non disponeva di manuali incentrati in modo esauriente sui singoli livelli descritti dal Portfolio europeo delle lingue. In altri termini, se da tempo esistono manuali di francese orientati alle competenze linguistiche previste dai livelli A1, A2, B1 e B2 (il livello che gli studenti dovrebbero raggiungere alla fine del liceo), ciò non accadeva ancora per l'italiano.

Ora, ritengo che per lo meno i quattro manuali intitolati *Affresco italiano*¹ colmino tale lacuna. Infatti, ogni singolo volume permette agli utenti di approfondire specifici contenuti linguistici e comunicativi, morfosintattici, lessicali, fonologici, socioculturali. Gli studenti vengono preparati ai vari livelli mediante attività di ascolto, di lettura, di scrittura, di presa di parola nonché di osservazione.

Personalmente, sono felice della pubblicazione di questi manuali (e di altri che certamente seguiranno) in quanto si può finalmente – rispondendo al desiderio dei docenti – considerare un po' meno l'italiano come il "parente povero" delle lingue nazionali. Con questo non voglio affermare che un manuale possa capovolgere l'insegnamento dell'italiano in Svizzera, ma può quanto meno agevolare il lavoro di chi si impegna quotidianamente nella promozione della lingua e della cultura italiana.

Inoltre, mi pare opportuna un'altra considerazione: insegnare una lingua (in questo caso l'italiano) non deve voler dire limitarsi a favorire l'apprendimento di determinate capacità linguistiche... Secondo me, i contenuti linguistici e comunicativi presentati dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* possono essere

paragonati all'ossatura o allo scheletro di un essere umano. Tuttavia, non basta il solo scheletro (non bastano le sole ossa) per avere un essere umano. Infatti, l'uomo è fatto di carne ed ossa. L'apprendimento di una lingua non deve avere come risultato dei semplici 'scheletri', bensì individui "in carne e ossa": ossia, gli studenti facciano propria la lingua italiana senza trascurare la letteratura. Ben vengano i vari obiettivi proposti dai singoli livelli linguistici descritti dal Portfolio europeo delle lingue, ma non a scapito dei contenuti culturali e letterari!

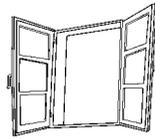
Con questo non intendo dire che gli studenti che apprendono l'italiano debbano tutti leggere Dante, Boccaccio, Ariosto, ecc. Mi auguro tuttavia che al Portfolio venga affiancata la lettura di testi che consentano agli studenti di cimentarsi con opere letterarie italiane (quanto meno di scrittori del Novecento e contemporanei). Da questo punto di vista, la schiera degli scrittori consigliabili è folta. Ad esempio si potrebbero indicare scrittori versatili come D'Annunzio e Carlo Levi, ma – me lo si conceda – segnalerei anche la mia tragicommedia *Vedere senza vedere*², legata a tematiche interdisciplinari quali la mitologia e la filosofia. Quanto invece ancora accade è che gli utenti del Portfolio, docenti e allievi, non prendono molto in considerazione la dimensione letteraria delle lingue.

¹ Trifone, M., Filippone, A & Sgaglione, A. (2007-2008). *Affresco italiano, A1, A2, B1, B2*, Milano: Le Monnier.

² Sperduto, D. (2007). *Vedere senza vedere*, Fasano di Brindisi: Schena.

Donato Sperduto

è insegnante di italiano e francese alla Kantonschule Obwalden di Sarnen. È presidente dell'ASPI / VSI (Associazione Svizzera dei Professori d'Italiano / Verband der Schweizerischen Italienischlehrpersonen).



Langue et insertion: faux problèmes et vraies solutions...

Un manifeste de 250 chercheurs

Das vorliegende Manifest wurde vom Réseau Français de Sociolinguistique als Gegenreaktion zum Benisti Bericht im Internet veröffentlicht. Die Auswirkungen des Benisti Berichts, der sich mit den Ursachen von Jugendkriminalität und vorbeugenden Massnahmen befasst, sind heute noch in der Presse spürbar. Die AutorInnen des Manifests weisen darauf hin, dass der Bericht ungerechtfertigte Vorurteile über die Sprachkompetenzen von Jugendlichen aus nicht privilegierten Schichten mit Migrationshintergrund verbreitet. Die Behauptungen, dass eine schlechte Sprachumgebung und die neuen pädagogischen und didaktischen Methoden des Sprachunterrichts die Ur-

sachen für schlechte Sprachkompetenzen sein sollten, werden in diesem Manifest vehement bestritten. Zudem scheinen Untersuchungen darauf hinzudeuten, dass der schulische Misserfolg eher auf den ungenügenden Einsatz neuerer Methoden des Sprachunterrichts zurückzuführen ist. Dies sind zwei gute Gründe um das Interesse an der Zeitschrift Babylonia zu wecken und diese Aktion zu unterstützen. Denn wir sind der Überzeugung, dass die Berücksichtigung der Herkunftssprachen ein Bestandteil der Förderung der Mehrsprachigkeit ist, und dass sich die Reflexion über die Praxis des Sprachunterrichts allgemein fortsetzen muss.

On lit beaucoup depuis quelque temps que des difficultés d'insertion sociale seraient dues à des difficultés de maîtrise de la langue française. Ces discours trouvent un écho important dans la presse, même sérieuse et toutes tendances confondues, et dans des recommandations remises aux ministres successifs de l'éducation nationale à propos par exemple de la lecture, de la grammaire ou de l'école maternelle. On en a vu des éléments dans la première version du rapport Bénisti sur la prévention de la délinquance (2005), abandonnés dans sa version finale suite à l'audition de sociolinguistes par la commission parlementaire.

Nous avons en effet tout lieu de penser que les «diagnostics» ainsi posés sur les compétences linguistiques de populations dites en difficulté d'insertion et sur l'enseignement du français, sur leurs difficultés elles-mêmes, sont pour le moins discutables. Les recommandations qui en découlent nous paraissent non seulement erronées, mais dangereuses car conduisant à l'inverse du but recherché.

Que disent ces «diagnostics»? D'une part, que les «jeunes des banlieues et des cités» souvent «d'origine immigrée» seraient enfermés dans des milieux sociaux où l'on parle peu et mal, ce qui les limiterait à un vocabulaire très restreint et imprécis (le chiffre de «400 mots en français du ghetto» a été avancé dans *Le Monde* du 19/03/2005), à une syntaxe «approximative», qui ne permettrait qu'une communication limitée de «proximité et d'extrême connivence» (*Le Monde* du 20/12/2007). Cela les empêcherait de développer une «pensée précise», une «intelligence collective», et «d'entrer en relation avec des gens qu'ils ne connaissent pas» (*ibidem*). D'autre part, l'école serait en partie responsable de ces difficultés car on y aurait lancé des démarches exagérément expérimentales privilégiant la mise en contexte, la pratique, l'autonomie et les pédagogues, chercheurs et autres «apprentis sorciers», ne se seraient pas rendu compte que cela ne fonctionnerait que pour des enfants privilégiés. Ces «diagnostics» révèlent

une ignorance stupéfiante, voulue ou non, de la diversité des situations dans les «quartiers populaires» et les milieux scolaires, ainsi que des connaissances à ce sujet produites par les professionnels et les nombreux chercheurs en sciences humaines et sociales.

Nous croyons urgent de dénoncer vigoureusement ces «analyses», qui rappellent les théories depuis longtemps réfutées du «handicap linguistique des enfants d'ouvriers» et du «handicap cognitif des Noirs» que contredisent toutes les enquêtes de terrain: ils relèvent de préjugés, de stéréotypes et de poncifs. Ce sont des prétextes à vanter des modalités de contrôle social ancrées dans un passé mythique. Les études nombreuses et approfondies réalisées avec des personnes dites «défavorisées» et/ou «issues de l'immigration», y compris en milieu scolaire, révèlent des rapports aux langues fins et conscients, des compétences linguistiques complexes et souples, souvent plurilingues, et variées en français. Mais cela n'est

en général perceptible que si l'on sort d'une vision étroitement sélective du français: on ne voit que ce qu'on peut voir et il est banal qu'un groupe se sentant rejeté présente de lui-même des marques identitaires (comme sa façon de parler) exhibant la différence et le refus des groupes dominants. Ni les enseignants, ni les représentants d'un certain ordre établi n'ont donc un accès direct aux compétences linguistiques étendues de ces personnes, dont on parle trop sans leur donner la parole: ils restent dépendants d'une illusion d'optique.

De plus, il est clair que, sauf cas pathologique gravissime, les «jeunes» en question n'ont jamais un français limité à si peu de mots et à une seule sphère sociale. Un enfant de trois ans, quelle(s) que soi(en)t sa ou ses langue(s), a un vocabulaire déjà riche d'au moins un millier de mots: on mesure le caractère fantaisiste et la manipulation alarmiste qui résident dans les 400 mots annoncés, comme dans beaucoup d'autres chiffres (par exemple ceux sur l'illettrisme)... Et toute interaction langagière s'appuie sur des implicites partagés, faute de quoi on s'adresserait aux autres comme si on les prenait pour des demeurés à qui il faudrait tout expliciter. Au contraire, plus il y a d'implicite et plus les compétences mobilisées pour communiquer sont riches et complexes, et réciproquement.

Quant au diagnostic scolaire, on peut tout aussi bien le renverser. D'une part parce que de nombreuses études montrent que l'enseignement du français et des langues en général est resté largement sous influence des méthodes traditionnelles privilégiant des activités comme l'apprentissage par cœur et l'application mécanique de listes de vocabulaire et de règles de grammaire. Les innovations pédagogiques y sont restées marginales faute de formation: c'est probablement là, à l'inverse, une des causes principales des échecs de l'enseignement des langues en France. Car on sait, d'autre part, que les mé-

thodes qui mettent la langue en usage et en contexte, les élèves en situations vraisemblables et en autonomie, sont beaucoup plus efficaces pour développer des compétences à communiquer que les méthodes grammaticales et magistrales anciennes. Cela n'est visible, encore une fois, que grâce aux nombreuses recherches de terrain, également menées par des chercheurs «issus de l'immigration» et qui font tant défaut aux «diagnostics» que nous dénonçons ici.

Il est d'ailleurs facile de comprendre que, pour apprendre à faire du vélo, il faut *d'abord* essayer d'en faire, avec un accompagnateur, ce qui permet d'en affiner *ensuite* une maîtrise explicite. Jamais la description de la bicyclette, l'apprentissage par cœur des noms de ses parties, la résolution sur le papier de l'équation des forces physiques en jeu, l'explication *a priori* des gestes à accomplir, n'ont garanti qu'ensuite on saurait faire du vélo en sécurité. Un tel enseignement abstrait et décontextualisé, ne prenant en compte ni les expériences individuelles réelles ni l'expérimentation concrète sur laquelle fonder ensuite les explicitations, renvoie au final à l'inégalité sociale: c'est là tout son danger, justement. Si l'on renforce, sur les recommandations de ces auteurs de diagnostics erronés, un enseignement à l'ancienne d'une langue réduite à une mécanique grammaticale et à des listes de mots hors usages, on conduira davantage d'élèves encore à l'échec scolaire et social. Seuls les élèves privilégiés qui, dans leur vie privée et dans leurs milieux sociaux et familiaux, auront la possibilité d'être aidés, stimulés, mis en situations diversifiées, pourront alors acquérir ce que l'école se refuserait à leur apprendre: des compétences sociales étendues, des outils transférables en situation d'autonomie, une adaptation à l'évolution de la langue et du monde.

Car il faut réaffirmer la nécessité de s'approprier à l'oral et à l'écrit des normes du français qui sont légitimes

dans certaines situations et utiles pour une promotion sociale. Non pas que ces façons de parler et d'écrire le français soient supérieures aux autres en elles-mêmes et pour elles-mêmes (en tant que tels, tous les systèmes linguistiques sont équivalents), mais parce qu'elles sont pratiquées et imposées comme filtres sociaux par les parties de la société qui ont le pouvoir économique, social et politique de le faire. La pratique de ces formes orales et écrites de français n'est ni courante ni spontanée dans la plupart des milieux sociaux — pas uniquement chez les «jeunes des quartiers d'immigrés», même si elle est plus difficile dans les milieux défavorisés. Et il faut répéter ici avec force que leurs difficultés sont dues à l'exclusion économique, sociale, xénophobe et raciste qu'ils subissent et non à leurs (in)compétences linguistiques. Là sont les vrais problèmes et les vraies solutions à trouver. Il est trop facile de les occulter derrière un misérabilisme linguistique qui revient, tout en affichant de la compassion, à mépriser l'univers social et les capacités de populations qu'on prétend «aider» à accéder à «notre niveau de civilisation».

Les signataires de ce texte, conscients de leur mission de chercheurs du service public, d'enseignants et de professionnels, sont à la disposition des pouvoirs politiques et des acteurs sociaux pour détailler leurs sources, leurs analyses et leurs propositions.

Le texte, rédigé par le Réseau Français de Sociolinguistique, et les signatures sont consultables sur:
<http://rfs.univ-tours.fr>

Contact: philippe.blanchet@uhb.fr
(Université Rennes 2).



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

Girotondo. L'italiano nel mondo. Linuccio Pederzani/Alida Cappelletti/Marco Mezzadri, Perugia (2003-2006), Guerra Edizioni



Un settore relativamente nuovo e in espansione dell'editoria scolastica italiana è rappresentato dai corsi di italiano L2/LS progettati specificamente per bambini della

scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Nell'attuale panorama editoriale, esempi di corsi di lingua siffatti usciti negli ultimi anni sono: *Raccontami*, della Alma Edizioni (basato sul racconto e la ripetizione delle favole), *L'ABC dei piccoli*, della Bonacci Editore (un volume unico basato sul lessico elementare), il precursore *Viva l'Italiano*, della Guerra Edizioni (impostato su un vocabolario minimo e la gradualità lessicale) e, sempre per i tipi degli editori di Perugia, il più recente *Girotondo. L'italiano nel mondo*.

Girotondo si autoqualifica come "corso operativo di lingua italiana per bambini", e si rivolge ai bambini dai 5 agli 11 anni (livelli A1-A2 del Quadro comune europeo). È suddiviso in cinque libri dello studente: *Girotondo* (primo approccio), *Girotondo (5-6 anni)*, *Girotondo 1/2/3*, accompagnati ognuno da un cd (o audiocassetta), una guida per l'insegnante, un dizionario e un set di figurine illustrate. L'approccio generale del corso è di tipo umanistico-affettivo, e l'impianto è multisillabico (lessicale, fonologico, morfosintattico, pragmatico, culturale).

Il primo volume, *Girotondo (primo approccio)* è rivolto ai bambini che si accostano per la prima volta all'italiano come Lingua straniera, e mette a disposizione, assieme al *Libro dello*

Studente, il *Dizionario Illustrato*, un album di figurine sul quale vanno applicate le immagini a colori ritagliabili dagli allegati, che nel *Libro dello studente* sono ordinate in una serie di *Percorsi* (ad es.: i numeri, i colori, la casa, la famiglia, ...). In questo modo ogni bambino potrà crearsi il suo piccolo dizionario, sperimentando il 'fare' con la lingua.

Il paratesto dell'opera è accattivante, soprattutto grazie alle coloratissime illustrazioni di Fulvio Petri, dal segno molto morbido, ed all'alta qualità della carta, che rende lussuosa la presentazione grafica dei volumi. A contribuire alla motivazione entrano in gioco anche l'identificazione dei destinatari (primo approccio), la limpidezza delle istruzioni ('Cantiamo una canzone', 'Tocca a te', 'Impariamo una filastrocca', 'Ascoltiamo', 'Scriviamo il nostro nome', ...) e la perseguibilità degli obiettivi schematizzati nella *Guida dell'insegnante* (funzioni, grammatica, lessico, abilità trasversali). Le sezioni del libro sono organizzate in uno schema apparentemente facile ed intuitivo, ancorché alla chiarezza dell'organizzazione non contribuisca la mancanza dell'indice. Fa pure parte del kit la tavola del *Gioco dell'Oca*, con immagini dei personaggi del libro che si pongono vicendevolmente domande in modo da stimolare l'uso di semplici strutture ("Io sono Togo, e tu?"), con operazioni aritmetiche da risolvere ("Quanto fa 13+3?"), esercizi di riconoscimento di un disegno (ad es. una palla) o inviti alla descrizione (ad es. l'immagine di un bambino "rotondetto") in modo da rinforzare l'apprendimento del lessico e l'abilità di descrivere con le parole. Tutto il Libro dello studente presenta del resto attività di inclusione e di seriazione del lessico, per utilizzare al meglio le quali è consigliabile ricorrere alla *Guida dell'insegnante*. Questo strumento dà anche indicazioni opera-

tive per lo sviluppo di abilità trasversali – come formulare ipotesi, utilizzare il linguaggio gestuale o la motricità corporea – oltre a riservare grande attenzione alle strategie metacognitive, in modo che il bambino 'impari a imparare' in maniera sempre più autonoma, così come richiesto dalle linee guida del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*.

Girotondo (5-6 anni) rappresenta un percorso alternativo a *Girotondo (primo approccio)*, da cui si differenzia solo per l'assenza di testi scritti. I destinatari sono bambini dell'età prescolare, che non sono ancora in grado di leggere e scrivere. La didattica è esplicitamente ludica: avventure fantastiche di una serie di personaggi dell'età dei bambini per cui è stato pensato, introdotte ognuna da filastrocche e canzoni originali composte da "Flaco" Biondini, il chitarrista di Francesco Guccini. La seconda Attività dell'Unità 7 si intitola ad esempio *Ascoltiamo una filastrocca* ("Lunedì e martedì, ho un bel pesce venite qui/ mercoledì e giovedì, due cavalli in un taxi/venerdì, ma che bello, una mucca sul cammello/e poi sabato e domenica, due bisonti, si in America"). Non vi è traccia del testo scritto: il piccolo discente può solo ascoltare grazie al CD o all'audiocassetta, mentre osserva sulla pagina quattro disegni che corrispondono ai quattro versi della filastrocca (il personaggio Togo che mostra un pesce a due gattini, due cavalli alla guida di un taxi, una mucca felice in groppa a un cavallo un po' meno felice, due bisonti con gli occhiali da sole). L'attività immediatamente successiva ha lo scopo di fissare il lessico appena appreso via audio. Sotto il titolo *Che cosa mangia Pietro?* appaiono infatti sette disegni di alimenti che servono al nutrimento di Pietro nei diversi giorni della settimana. Lo scolaro ascolta di nuovo la fonte audio e deve collegare il giorno

della settimana che sente recitare al disegno che vede sulla pagina.

Il fatto che i testi delle canzoni siano scritti sulla base dei diversi sillabi permette di iniziare ogni Unità Didattica in modo 'globale', rispettando l'età e le intelligenze dei bambini, nonché la direzionalità e la bimodalità dell'apprendimento. La sintesi e la riflessione sono garantite da attività ludiche che trovano la loro giustificazione teorica sia nella metodologia del *Total Physical Response* di Asher che nella *Rule of forgetting* di Krashen: i piccoli studenti usano tutti i sensi, dimenticano che stanno imparando la lingua e si concentrano esclusivamente sullo scopo pragmatico, in questi casi sull'obiettivo del gioco in corso o sull'ascolto/ripetizione di canzoni e filastrocche. Viene dunque tenuta presente la teoria cognitivista dell'insegnabilità della grammatica, secondo la quale il discente sarà in grado di utilizzare le regole grammaticali soltanto nel momento in cui è psicologicamente pronto a farlo. Ai livelli A1/A2, con apprendenti in età prescolare o della scuola primaria, lo spazio mentale per gestire contemporaneamente contenuti e forme linguistiche è ancora ridotto, per cui nei primi due volumi di *Girotondo* l'apprendimento e l'insegnamento si focalizzano sull'acquisizione di „pezzi non analizzati“ (*chunks*).

Soltanto a partire da *Girotondo 1* entra a far parte integrante del *Libro dello studente* anche l'allegato *La mia grammatica*, una sezione di grammatica di riferimento sotto forma di riflessione del tutto induttiva, che non fa ricorso al metalinguaggio della grammatica ma consente ai bambini di costruirsi da soli i loro schemi. Viene messo l'accento su poche regole semplici con una grande generalizzabilità. *La mia grammatica* di *Girotondo 1* si risolve così nelle coniugazioni dell'indicativo presente di verbi ad altissima frequenza d'uso (essere, stare, avere – sia ausiliare che predicativo –, piacere, mancare, cantare, scrivere, dormire,

finire, mettersi, lavarsi, vestirsi), nella flessione degli aggettivi (anche possessivi), nell'uso di alcune preposizioni (sopra/sotto, dietro, dentro), pronomi (che cosa, quando, quanto, dove, questo/quello), degli articoli, dei numeri ordinali, nel plurale dei nomi. La grammatica è sempre presentata in contesto, in modo induttivo, fedele all'approccio comunicativo che caratterizza l'intero progetto. Sia negli allegati *La mia grammatica* che nei *Libro dello studente* dei vari *Girotondo* (1, 2, 3), sono presenti attività di fissazione (riempimento degli spazi, specchietti), tecniche insiemistiche e di accoppiamento, ed attività di sintesi (produzione scritta graduale, trasformazione, simulazione e giochi per la produzione orale). Il controllo ed il rinforzo di quanto appreso sono garantiti dall'impostazione a spirale, che riprende e amplia funzioni, lessico e grammatica.

Un'altra caratteristica del corso è la prospettiva didattica interculturale resa evidente dalla storia di Togo e dei suoi amici, una serie di allegri personaggi provenienti dalle culture più varie, che condividono avventure all'insegna del rispetto per l'altro, dello scambio culturale e della valorizzazione della diversità.

Il manuale ha anche un'estensione in Rete (www.girotondo.co.it), dove è possibile visionare degli *specimen* del corso, contattare gli autori, cercare colleghi con cui condividere progetti, usufruire di *link* a siti dedicati ai bambini e all'Italia.

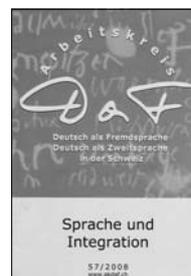
Girotondo è un'opera ambiziosa, ricca di materiali, affascinante, ma le cui potenzialità rischiano di rimanere sottoutilizzate se non si seguono con attenzione le indicazioni della *Guida dell'insegnante*.

La struttura del corso impone infatti di servirsi al contempo di tutti i materiali didattici realizzati (libro dello studente, supporti audio, guida dell'insegnante), che in ragione dell'elegante scelta grafica possono forse risultare un po' costosi. Gli autori vanno co-

munque elogiati per la ricchezza degli stimoli offerti, proposti con coerente gradualità.

Tiberio Snaidero, Berlino

Arbeitskreis DaF: Rundbrief 57 / 2008 - Sprache und Integration



Mit der Beziehung zwischen "Sprache und Integration" beschäftigt sich der Rundbrief Nr. 57 / 2008 des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache in der Schweiz

(AkDaF). Damit reagieren die Herausgeber des Heftes auf die zur Zeit vielerorts diskutierte Frage, inwieweit Sprachkenntnisse zu einer besseren Integration von Migranten in das Gastland beitragen. Während man sich jedoch generell über die Bedeutung von Sprachkompetenz für Bildung und Beruf einig zu sein scheint, zeigen die im deutschsprachigen Raum vorgeschlagenen Modelle für eine adäquate Umsetzung erhebliche Divergenzen. Es ist das Verdienst der Autoren, sowohl über konkrete und gelungene Beispiele zur Sprachförderung (aus Basel und St. Gallen) zu informieren als auch die Forderungen nach angemessenen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen zu problematisieren, so wie dies im vergangenen November bei einem transnationalen Forum zu "Sprache und Migration" in Südtirol geschehen ist. Den Aussagen der dort versammelten ExpertInnen ist zu entnehmen, dass sich die Lehrkräfte - neben der Anerkennung ihrer verantwortungsvollen Tätigkeit - vor allem mehr Handlungsspielraum in der Gestaltung ihres Unterrichts wünschen, um gezielter auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Lerner eingehen zu können.

In diesem Zusammenhang wird auch die wichtige Frage, welche Rolle die Überprüfung von Sprachkenntnissen spielt und was sie wirklich attestieren kann. Dazu gehören auch die klare Zuordnung von Niveaus und Sprachprüfungen, die letztlich zur Neugestaltung der früheren "Zentralen Mittelstufenprüfung" (ZMP) geführt hat, nun aufgliedert in die Teile B 2 und C 1. Bei der Neukonzeption hat man besonders darauf geachtet, den Schritt von vorwiegend rezeptiven (B 2) zu produktiven Fähigkeiten (C 1) zu markieren, die ab der Stufe C 1 vermehrt zu beherrschen sind. Der entsprechende Beitrag stellt aus der Perspektive einer langjährigen DaF/DaZ-Dozentin die Implikationen für den Unterricht dar und bringt auch schwierige Punkte wie z.B. die Handhabung des Leseverstehens zur Sprache.

Die Ausarbeitung von Prüfungen mit direktem Bezug auf die korrespondierenden Sprachniveaus ist eine logische Konsequenz der Niveaubeschreibungen des GER (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens). Aus dieser Situation ist auch eine Fülle von Lehrmitteln entstanden, die sich mehr oder weniger direkt an den Stufen des GER ausrichten. Eines davon wird mit "Schritte" (Hueber Verlag, 2003-2008) vorgestellt, das die Lernenden von A 1 bis B 2 begleitet. Die Rezensentin schätzt hier besonders den konsequent verwirklichten kommunikativen Ansatz, die Förderung von Lernerautonomie, den Verzicht auf grammatikalische Terminologie und die Angebote zur Binnendifferenzierung.

Wer mehr zu den angeschnittenen Fragen wissen möchte, wird auf die Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer am 20. und 21. Juni 2008 an der Universität Bern verwiesen, die sich mit einer breiten Palette an Vorträgen, Workshops und Verlagspräsentationen dem Thema "Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM" widmet.

Hannelore Pistorius, Genf

Lidil 34/ 2006 - Rapport de stage et mémoire professionnel Université Stendhal de Grenoble



Cet ouvrage s'adresse tout particulièrement aux formateurs et formatrices, mais aussi aux enseignant-e-s en formation. Le rapport de stage et le mémoire professionnel sont des formes prisées et incontournables dans le parcours des futur-e-s enseignant-e-s et des stagiaires d'aujourd'hui. C'est pourquoi une présentation commentée de ce numéro s'impose dans cette rubrique.

L'objectif de ce numéro Lidil 34/2006 est de s'interroger sur ces pratiques et sur les difficultés rencontrées par les étudiant-e-s en France. En effet, le numéro de cette revue montre la difficulté et la complexité des enjeux du genre des «écrits professionnalisés». Depuis la question du genre, la définition de ce qu'est un rapport de stage ou d'un mémoire professionnel, la diversité terminologique, l'aspect polyphonique, la fonction formative de ces écrits à des propositions didactiques concrètes permettant d'accompagner l'étudiant-e dans un processus de réflexion et d'écriture, tout est traité dans ce numéro.

Tout d'abord, il est important de noter qu'il existe plusieurs genres d'écrits professionnels: le mémoire professionnel, le rapport de stage, le rapport d'expérience, l'étude-conseil etc. qui semblent se distinguer par un plus ou moins important degré d'analyse et de réflexion. La question de la définition traitée dans l'article de Gilles Leclercq est moins pertinente que l'interrogation qu'il pose sur la manière d'aborder ce type d'écriture dans la formation et la perception de celle-ci par les étudiant-e-s et stagiaires: la question de la rédaction à proprement parler

pouvant devenir un exercice scolaire perdant de son sens.

La contribution de Christine Develotte rappelle l'origine ethnographique d'un certain type de rapport de stage appelé le journal d'étonnement. Elle met en évidence la dimension affective de ces écrits, puisqu'il s'agit de comparer des expériences vécues qui impliquent fortement sur le plan émotionnel le rédacteur/la rédactrice. Elle analyse au travers d'une étude de plusieurs journaux, dans quelle mesure le psycho-affectif influence ces écrits au niveau de la structure et des expressions utilisées. Il apparaît dès lors que les travaux présentent effectivement une tentative d'objectivation qui permettrait de traduire ces expériences vécues en savoirs collectifs transmissibles, même si les échanges qui ont suivi la rédaction des travaux montrent qu'il y a davantage eu une prise de conscience. Cet aspect de l'objectivation par l'écrit est aussi discuté dans l'article de Mirna Velic-Canivez, qui insiste sur la difficulté à prendre de la distance par rapport à un texte relevant, en partie du moins, de l'autobiographique. Elle se penche davantage sur les formulations à la première personne et constate une multitude de «je», comprenant le sujet autobiographique impliqué dans une série d'accomplissement et l'énonciateur commentant l'expérience vécue. L'analyse structurelle et linguistique des rapports de stage montre non seulement une confusion entre des passages du type du compte-rendu d'activités et des commentaires subjectifs de l'ordre du sentiment, mais encore l'importance que revêt la dimension vécue, dont la «vérité» semble être un argument majeur pour le rédacteur/la rédactrice. Dans le même ordre d'idée, une analyse linguistique plus approfondie autour des formes de la première personne dans les mémoires universitaires est proposée par Guy Achard-Bayle. La multiplicité du «je» acteur, interlocuteur, réflecteur etc.

est formulée sous différentes formes au moyen du «nous», du «on» et du passif. Cette contribution permet de se rendre compte du fait que la rédaction d'un rapport ou d'un mémoire n'est plus un produit fini à rédiger, mais que l'écriture est un exercice réflexif au moyen duquel l'étudiant-e apprend à articuler différents genres textuels et à organiser des faits linguistiques complexes impliquant sa propre personne, ses propos, ses actions, ses idées mais aussi le discours d'autrui.

Si un certain nombre de ces contributions s'interrogent sur les difficultés rédactionnelles liées à la distanciation par rapport à une expérience vécue, d'autres articles proposent des pistes didactiques. L'article de Fanny Rinck s'attache à mettre en évidence les problématiques liées à la cohérence textuelle dans les parties plus théoriques du mémoire professionnel, telles que l'organisation des références bibliographiques, l'introduction des emprunts, des citations et la reformulation de points de vue. Elle montre que les problèmes de reformulation ou les situations de plagiat sont en réalité des marques maladroites d'appropriation. Il s'agit selon l'auteure de définir et redéfinir ici encore les attentes et les exigences imposées aux étudiant-e-s: le formateur/ la formatrice doit auparavant mettre en place un dispositif didactique permettant aux apprenants d'identifier les différentes voix à intégrer dans le discours et de proposer un modèle de référence. Ainsi, en amont de la rédaction à proprement parler, l'apprenant doit effectuer un travail d'identification, de confrontation des points de vue d'auteur-e-s de référence et ainsi à partir d'«îlots citationnels» construire un texte cohérent.

Abordant un angle très différent, l'article de Renáta Varga propose un accompagnement à la rédaction sur la plateforme collaborative Postnuke à l'aide de Wiki et d'un blog. Dans le cadre d'un projet, elle évalue

cette méthode à partir des retours des participant-e-s. Il en ressort que les étudiant-e-s se focalisent malheureusement avant tout sur des questions formelles comme les faiblesses orthographiques; qu'ils/elles montrent au départ de fortes réticences à mettre à disposition de tout le monde leurs productions craignant d'être évalué-e-s. L'outil Wiki offre la possibilité de soutenir le processus d'écriture guidant les participant-e-s au moyen de repères-rubriques tels que: quelles sont mes motivations? Mon analyse de la situation etc. dans lesquelles sont compilées les informations importantes. A partir de ces passages isolés, il est possible de structurer un texte en copiant collant de Wiki à Word. La saisie sur la plateforme rendue accessible à toutes et à tous a l'avantage de tendre à favoriser l'entraide et la collaboration, même s'il s'avère dans le cadre de ce projet que les remarques des camarades restent là encore fortement attachées à des considérations d'ordre formel.

L'article de Mireille Baurens termine ce numéro en mettant en lumière l'apport du mémoire professionnel dans le cadre de la formation au travers de questionnaires et d'entretiens avec d'ancien-ne-s étudiant-e-s. Il s'avère que le sens donné à ces travaux de longue haleine est multiple. L'auteure regroupe ces nombreuses justifications autour de quatre axes principaux: le plaisir d'approfondir un thème cher, la possibilité de développer sa créativité en élaborant des pistes et des outils didactiques, la construction de soi au travers d'un travail sur ses propres représentations et finalement une sensibilisation aux problématiques éthiques liées à l'enseignement.

Cet ouvrage permet à tout formateur/formatrice de prendre conscience d'une conception souvent paradoxale du mémoire professionnel ou du rapport de stage, dans la mesure où ces travaux sont présentés dans le cadre

de la formation comme des produits, oubliant la dimension formative de la rédaction. Ceci expliquerait en partie les réticences et les critiques des étudiant-e-s et des stagiaires qui opposent l'écriture à l'expérience professionnelle. Afin de donner un sens immédiat à ce genre dans le cadre de la formation, les auteur-e-s mettent l'accent sur le besoin d'élaborer une approche didactisée et de proposer un véritable accompagnement tout au long du processus d'écriture.

Sonia Rezgui, Zurich

Bulletin de la CIIP No 21 (décembre 2007) - La politique des langues



Ce bulletin de la CIIP consacré à la politique des langues affirme clairement son intention de mettre en place une véritable politique linguistique plurilingue et fait le

point sur l'état actuel de la question, non sans rappeler que la Suisse, au même titre que la communauté européenne, s'interroge sur la question du plurilinguisme. Le bulletin se divise en trois volets distincts. Une première partie retrace l'histoire de la politique des langues, de ses balbutiements jusqu'à nos jours, en tenant compte de différents regards et perceptions des événements passés. Une seconde partie, plus importante, s'attache à montrer les stratégies permettant une mise en place de cette politique des langues au travers de concepts didactiques, de la réécriture des plans d'étude en passant par une réflexion autour de la formation des enseignant-e-s. Enfin une dernière partie, donne un bref aperçu de la situation dans l'enseignement des langues étrangères en Europe et réaffirme l'importance

d'un développement des échanges linguistiques.

Au regard des décisions prises et des Déclarations publiées par la CDIP et le CIIP, les contributions du bulletin rappellent que la Suisse se situe dans un continuum et que les premières recommandations d'une politique favorisant un enseignement des langues étrangères remontent aux années 70 avec l'introduction d'une seconde langue, qui s'avère être en réalité une langue nationale. Le second jalon posé par l'introduction d'une seconde langue, étrangère, explique les raisons d'une politique des langues qui n'est plus nationale, mais régionale dans la mesure où l'ordre d'introduction de la langue nationale et de la langue étrangère diffère entre la Suisse orientale et la Suisse occidentale. Non sans mentionner cette controverse qui a véritablement menacé la cohésion d'un plan d'action national, cette médiatique «guerre des langues» est présentée comme un faux problème qu'une (re)définition des objectifs dans le cadre des programmes et des plans d'études tranchera définitivement, aux yeux des experts. Or, une politique des langues est une action politique et à ce titre dépend de plusieurs acteurs - les décideurs, responsables des départements de l'Instruction publique, mais aussi de la population - et peut être réinterprétée par le regard médiatique : en effet, l'accord intercantonal HarmoS a résisté aux critiques de la presse, qui a dépeint le débat sur l'ordre d'introduction des langues comme un «compromis», et aux initiatives populaires contre l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire, lancées par des enseignants sceptiques et peu convaincus.

La partie centrale consacrée à la question de la mise en place de cette politique des langues a pour mot d'ordre la didactique intégrée abordant la question de l'enseignement des langues dans leur ensemble. Diffé-

rentes organisations et divers projets en cours d'élaboration permettent à l'heure actuelle de répondre concrètement aux besoins de l'école et de préciser les aspects qui restent encore problématiques. L'élaboration dans les cantons romands d'un programme pour les langues étrangères (PER) met en lumière l'importance de définir plus précisément un plan d'étude dans le domaine des langues en général, qui tient spécifiquement en compte les langues étrangères. La rédaction d'une partie consacrée tout particulièrement aux langues étrangères vise l'implémentation du Portfolio européen des langues, la réflexion sur un renouvellement des moyens d'enseignement et le développement des échanges. Tandis que la Délégation de la langue française se charge d'organiser des manifestations pour la promotion du français et de la francophonie et de réaliser des enquêtes concernant les pratiques linguistiques, on s'interroge sur les nouveaux moyens d'enseignement à mettre en place pour le français qui, n'étant pas toujours la langue première, devient la langue de scolarisation. La question de la didactique intégrée pose ainsi une interrogation de taille sur la manière de créer un pont entre la langue première, les langues de la migration et les langues étrangères. Afin d'y répondre, en partie du moins, le bulletin de la CIIP, livre un certain nombre de pistes intéressantes et informe le public sur le développement des activités EOLE, le projet EOL avec l'intégration d'enseignant-e-s CLCO, proposant des cours de langues et de cultures d'origine, les projets en cours du programme national de recherche (PNR 56) ainsi que les expériences pilotes effectuées dans les écoles tessinoises à partir de la méthode «Alex et Zoé».

Les efforts déployés en Suisse s'inscrivent dans un contexte qui va bien au-delà de nos frontières. Les mises en place d'une didactique plurilingue présentent des situations très contras-

tées en Europe. Toujours est-il que la CIIP comme la CDIP cherchent à favoriser les échanges linguistiques à tous les niveaux. Ce bulletin, propose au lecteur une information complète sur les projets, les organisations et les groupes de travail et vise à approfondir la notion de didactique intégrée dans la Suisse romande et le Tessin.

Sonia Rezgui, Zurich



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue
 Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue
 Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
 Associazun per la promoziun da l'instrucziun plurilingua en Svizra

Rückblick auf die Jahrestagung der APEPS in Zürich vom 22. bis 24. November 2007

Für die Tagung 2006 in Basel hatte die APEPS den Titel „Je früher, desto besser“ gewählt. 2007 war „Mehrsprachigkeit durch Immersion – (k)eine Utopie?“ also die logische Folge. Diese Jahrestagung fand am zweisprachigen Liceo artistico in Zürich statt und sah Schulbesuche, Vorträge, Ateliers und ein Podiumsgespräch vor. Drei Beiträge kamen aus dem Ausland, nämlich aus Sorbien, dem Südtirol und dem Elsass.

Für die Schulbesuche in der Stadt und Umgebung Zürich konnten die Teilnehmenden zwischen Kindergarten bis hin zur Berufsschule und Gymnasium wählen. Im Montessori-Kindergarten z. B. werden Kinder zwischen drei und sechs Jahren immersiv Englisch unterrichtet, in der Casa d'Italia zweisprachig Italienisch/Deutsch. Immer wieder fällt auf, dass der Grundsatz gilt: „Eine Sprache, eine Person“. Die Besuche in den Gymnasiaklassen hinterliessen den Eindruck, dass Immersion wirklich gelebt wird, sei es in den „materie artistiche“ am Liceo artistico fürs Italienische oder an der Kantonsschule Enge in Geschichte auf Englisch. Im Gymnasium Freudenberg werden vielleicht bald Fachlektionen auf Französisch möglich sein. Eines steht fest, diese Jugendlichen haben ein Privileg gegenüber vielen andern, und die meisten sind sich dessen auch bewusst.

Vorträge, Diskussionen und ein reger Gedankenaustausch wechselten sich ab, aber auch das Ausserschulische kam nicht zu kurz. Angefangen mit dem gastronomischen Höhepunkt im Liceo Artistico, das ebenfalls eine Art Immersion in eine andere Kultur war bis zur Abendveranstaltung mit den

mehrsprachigen Sketches des „Théâtre de la grenouille“.

In einem Hauptreferat berichtete Cecilia Serra über die Longitudinalstudie in den fakultativen zweisprachigen Primarschulklassen (Deutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch) in Chur, in denen Sachfächer, z. B. Mathematik, in L1 und L2 unterrichtet werden.

Die Teilnehmenden konnten zwischen verschiedenen parallelen Ateliers wählen. Frau Renata Scaretta-Zanin von der Freien Universität Bozen (Südtirol) zeigte in ihrem Beitrag *Wer wagt, gewinnt, Lernen mit Texten und Korpora* mit Beispielen, wie komplex die Arbeit in diesem mehrsprachigen Teil Italiens sein kann und wie viel Geschick man aufbringen muss, um zwei oder sogar drei Sprachen unter einen Hut zu bringen. Frau Anita Marchal, von der *Inspection académique* in Strassburg berichtete in ihrem Atelier *Immersion de l'école maternelle au CM2* über ihre langjährigen Erfahrungen an bilingualen Schulen im Elsass. Die Schüler geniessen einen paritären Unterricht von je 13 Stunden pro Woche in beiden Sprachen, nach dem Grundsatz *un maître, une langue*. Die Zielsetzungen richten sich trotz der Zweisprachigkeit nach jenen der nationalen Lehrpläne. Daher muss der Unterricht natürlich viel flexibler, individualisiert oder gruppenorientiert sein. Einen grossen Stellenwert nehmen der Gedankenaustausch und ständige Evaluationen ein. Die Aufteilung des Fächerkanons nach Sprachen ist ebenfalls bahnbrechend und zukunftsweisend. Es gibt Fächer, die zu je 50% Deutsch und Französisch unterrichtet werden.

Rolf Klesser von der Berufsbildungsschule in Winterthur zeigte in seinem Atelier *Fibonacci & the golden section* auf, wie Lehrlinge im 1. Lehrjahr Geometrie-Unterricht auf Englisch erhalten.

Frau Jadwiga Zschieschang aus Bautzen berichtete in ihrem Atelier *Von „WITAJ“ (WILLKOMMEN) im Kindergarten über „2plus“ (keine Rechenaufgabe) in der Schule zu praktikatibler Zweisprachigkeit*, wie man in Sorbien (Dreiländereck Deutschland–Polen–Tschechien) vom Kindergarten über die Grundschule das gesteckte Ziel der Zweisprachigkeit erreichen kann. Das Sorbische kennt bei ca. 60'000 Sprechenden zwei teilweise noch sehr lebendige Idiome, die von allen Generationen gesprochen werden. Die Kinder wachsen zwei- und mehrsprachig auf. Trotzdem werden die gleichen Standards eingefordert wie in einsprachigen Schulen. Sorbisch öffnet ihnen das Tor zur slawischen Welt. Zwischen diesem Sprachkonzept und dem romanisch-deutschen besteht eine gewisse Ähnlichkeit, es basiert jedoch auf Freiwilligkeit. Es erstaunt wenig, dass viele Eltern – und zwar nicht nur Sorben – die Zweisprachigkeit für ihre Kinder wählen.

Unter dem Leitmotiv Hartmut von Hentigs „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ arbeiteten die Lehrpersonen an der Casa d'Italia, der italienischen Staatsschule in Zürich. Marianne Sigg von der PHZH erläuterte in ihrem Beitrag *Matematica auf Deutsch macht Spass* die didaktische Entwicklung des Unterrichts im Fach Mathematik mit *Deutsch als Unterrichtssprache* (DUS).

Mme Christine Perregaux de l'Université de Genève expliquait dans sa contribution *l'importance de la situation familiale en ce qui concerne l'apprentissage de la langue écrite*. Le problème se pose quand l'enfant évolue dans un univers familial où la langue parlée est différente de la langue scolaire. A Montréal, les familles des enfants allophones sont incitées à se familiariser avec la langue enseignée à leurs enfants par un procédé appelé «Sacs d'histoires». Celui-ci a pour but de contrer le problème de la méconnaissance linguistique de la famille trop souvent constatée, en faisant circuler des livres entre l'école et la maison. Trop souvent, les parents de familles migrantes manquent de confiance et peinent à faire valoir leurs compétences. Avec le projet «Sacs d'histoires» on a élaboré avec succès un moyen simple de rapprocher les familles de l'école autour d'activités en lien avec la lecture. L'école intègre les compétences propres de tous les parents dans le cadre scolaire, ce qui représente un grand pas en avant. L'école montréalaise a de nombreux points communs avec les écoles suisses de par le plurilinguisme et la pluriculturalité.

Dem Podiumsgespräch mit dem Thema: „Immersion in der Schweizer Schulsprachenpolitik“ wohnten mehr als 60 Personen bei. Herr Rolf Züger vom Vorstand moderierte und Frau Claudine Brohy, Vize-Präsidentin der APEPS, leitete es ein, indem sie wichtige Zahlen und Fakten im Zusammenhang mit den internationalen, nationalen und kantonalen sprachpolitischen Gegebenheiten in Erinnerung rief. Die Teilnehmenden waren: Regine Aeppli, Regierungsrätin und Bildungsdirektorin des Kantons Zürich; Fulvio Caccia, Maison Latine; Patrice Clivaz, Rektor der PH-VS; Markus Fischer, Schulleiter des Liceo artistico; Niklaus Schatzmann, Rektor der Kantonsschule Freudenberg. Gemäss Regine Aeppli ist die Bildungsdirektion des Kantons Zürich mit dem zweisprachigen Unterricht auf Englisch in mehreren Gymnasien überaus zufrieden und sieht nun Handlungsbedarf auch bei andern Sprachen, vor allem Französisch. Auch die anderen Teilnehmenden vertreten die These, dass vermehrte Immersion Vieles ändern könnte in der schweizerischen Sprachlandschaft, wo man oft den Eindruck hat, dass

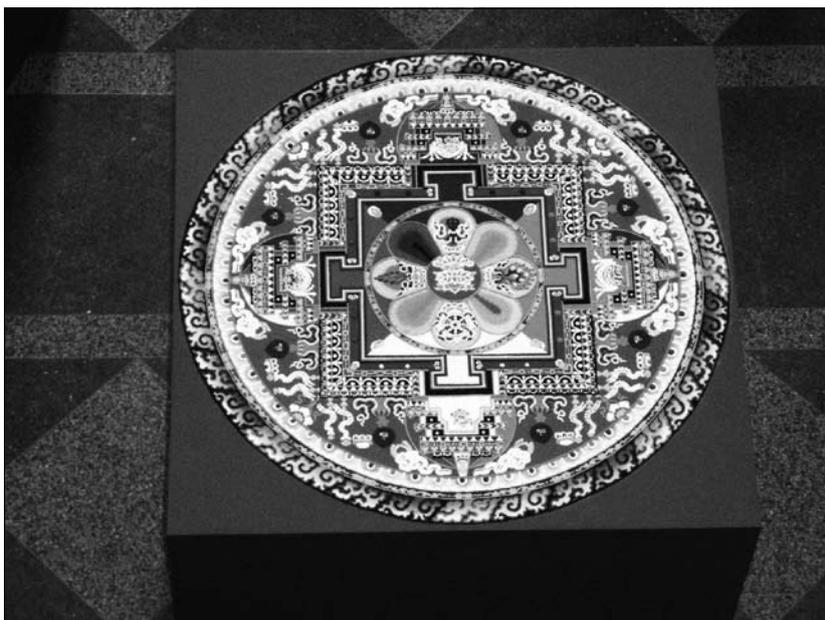
man aufeinander hört, aber sich nicht wirklich versteht. Austausch sollten stärker gepflegt, ja sogar institutionalisiert werden. Insgesamt hat das Podiumsgespräch das Bedürfnis zum Ausdruck gebracht, dass sich immersiver oder CLIL-EMILE Unterricht in der Schweiz nicht auf die englische Sprache beschränken kann, sondern die Landessprachen nun favorisiert werden müssen.

Das Hauptreferat von Herrn Marco Baschera, Professor an der Universität Zürich, mit dem Titel „Eloge der Anfänglichkeit – Über Wort & Bild in der Mehrsprachigkeit“ behandelte das komplexe Verhältnis von Wort, Zeit und Bild und zeigt, wie wichtig die Erfahrungen mit (unübersetzbaren) andern Sprachen sind, um die Relativität der eigenen einigermaßen zu begreifen. (cf. Artikel in dieser Nummer, S. 56)

Fazit: Nach all diesen Beiträgen sind wir noch mehr überzeugt davon, dass Mehrsprachigkeit durch Immersion keine Utopie ist, dass der Weg, immer mehr Lehrpersonen und Entscheidungsträger zum Wohle unserer Kinder dahin zu bringen, nicht mehr weit und steinig ist, sondern begangen werden kann oder muss!

La prochaine rencontre annuelle de l'APEPS a lieu les 14 et 15 novembre 2008 à Berne, et se décline sous la thématique „Le plurilinguisme dans la formation – un atout pour tout le monde! - Mehrsprachigkeit in der Bildung – ein Gewinn für alle!«

Yves Andereggen
Vorstandsmitglied APEPS
www.plurilingua.ch



Bloc Notes Informazioni



Forum Fremdsprachen Schweiz Forum langues étrangères Suisse Forum lingue straniere in Svizzera

Lors du dernier colloque du Forum langues étrangères Suisse (FLECH), qui a eu lieu le 26 avril 2008 à la HEP de Berne, a été abordée la question des compétences interculturelles dans le cadre des stages linguistiques et professionnels prévus par les formations des HEP suisses. Après un exposé d'introduction au thème d'Andreas Nieweler, Marlies Keller et Regula Stiefel-Amans ont présenté une évaluation en termes de compétences culturelles, mais surtout de compétences langagières des stages professionnels qu'elles organisent en Suisse romande et en France. La prochaine rencontre du Forum aura lieu le 25 octobre 2008 à la HEP de Lucerne et traitera la problématique de l'intégration du Portfolio européen pour les enseignant-e-s de langues en formation initiale (PEPELF).

In occasione dell'ultimo colloquio del Forum lingue straniere in Svizzera (FLECH), svoltosi il 26 aprile 2007 alla PH di Berna, è stata affrontata la questione delle competenze interculturali nell'ambito degli stages linguistici e professionali previsti dalle formazioni nelle ASP svizzere. Dopo un'introduzione di Andreas Nieweler, Marlies Keller e Regula Stiefel-Amans hanno fornito una valutazione per quanto riguarda le competenze culturali e linguistiche messe in campo negli stages organizzati da loro in Svizzera romanda e in Francia.

Il prossimo incontro del Forum si terrà il 25 ottobre 2008 alla PH di Lucerna. Al centro dell'attenzione, la problematica dell'integrazione del Portfolio europeo per gli insegnanti di lingue in formazione (PEPELF).

Anlässlich der letzten Tagung des Forums Fremdsprachen Schweiz vom 26. April 2008 an der PH Bern wurde die Frage der interkulturellen Kompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen diskutiert. Nach einer Einführung ins Thema durch Andreas Nieweler berichteten Marlies Keller und Regula Stiefel-Amans über interkulturelle Kompetenzen und Sprachkompetenzen, welche angehende Fremdsprachlehrpersonen im Rahmen von Fremdsprachenaufenthalten und Fremdsprachenpraktika in der französischsprachigen Schweiz oder in Frankreich erwerben können. Die nächste Tagung des Forums findet am 25. Oktober 2008 an der PH Luzern statt und ist dem Thema, 'European Portfolio for Student Teachers of Languages' (EPOSTL) gewidmet.

Contact/Contatto/Kontakt:
Sonia Rezgui, Présidente
Sonia.rezgui@phzh.ch



Jugendaustausch
Echange de Jeunes
Scambio di Giovani
Barat da Giuvenils

OFFENE STELLEN Schule PLACES VACANTES école

Das **Praktikumsprogramm Offene Stellen** Schule richtet sich an Absolventen und Absolventinnen von Pädagogischen Hochschulen und Seminarinen, die für den Unterricht auf der Primar- und Sekundarstufe berechtigt sind und über keine bzw. wenig Berufserfahrung verfügen. Das Projekt steht jedoch auch Lehrkräften aus dem Vorschulbereich sowie der Sekundarstufe I offen. Sie absolvieren ein dreimonatiges Praktikum in einer schweizerischen Schule eines anderen Sprachgebietes. Voraussetzung ist, dass die Absolvent/innen gute Sprachkenntnisse haben.

Le programme de stages professionnels s'adresse aux titulaires d'un diplôme d'une haute école pédagogique ou d'une école normale, habilité-e-s à enseigner à l'école primaire (jusqu'en 6ème) et qui ne disposent d'aucune ou de peu d'expérience professionnelle. Cependant, le projet est également ouvert aux enseignant-e-s des niveaux préscolaire et secondaire I. Ils/elles effectuent un stage de trois mois dans une école d'une autre région linguistique de la Suisse. De bonnes connaissances de la langue parlée dans la région du stage constituent une condition.

Auskünfte und Anmeldung / Informations et inscription:

ch Jugendaustausch, Postfach 358,
4500 Solothurn
Tel. 032 6252683
austausch@echanges.ch
www.echanges.ch

INTERPRET

Für sprachbegabte Menschen, die sich problemlos in verschiedenen Kulturen bewegen können, steht ab sofort eine neue, eidgenössisch anerkannte Qualifikation offen: **Zertifikat für interkulturelle ÜbersetzerInnen**

*Les personnes douées pour les langues et qui peuvent évoluer sans problèmes parmi les différentes cultures peuvent obtenir une nouvelle qualification reconnue sur le plan fédéral: **Certificat suisse pour les interprètes communautaires.***

Informationen/Informations:
INTERPRET, Monbijoustr. 61
3007 Bern
Tel.: 0041(0)31 351 38 28
Fax: 0041(0)31 351 38 27
coordination@inter-pret.ch
<http://inter-pret.ch/>



Bloc Notes Agenda

Août

22.08.2008 **Kurs ESP Gesamtkonzept**
PHBern
Informations: <http://www.phbern.ch/institute/weiterbildung>

Septembre

4.09.2008 **Deutschschweizerische Kaderausbildung: Portfolino und ESP I**
PHZH, Sihlhof, Lagerstrasse 5, 8090 Zürich
Kontakt: Karin König, Regionalsekretariat BKZ, Zentralstrasse 18, 6003 Luzern

10/13.09.2008 **Eurosla 18 - Conférence internationale de l'association européenne pour les langues étrangères: la recherche sur l'acquisition des langues étrangères et ses contextualisations**
Aix-en-Provence, France
Contact: eurosla18@gmail.com • <http://blog.univ-provence.fr/blog/eurosla18>

18.09.2008 **ESP- Erfahrungsaustausch**
8090 Zürich
Informations: le programme paraîtra sous: www.fs-fremdsprachen.zh.ch

26.09.2008 **Journée européenne des langues (JEL)**
Forum du bilinguisme, Bienne
Contact: forum@bilinguisme.ch • www.bilinguisme.ch

29/30.09.2008 **“De toute langue faire langue”: didactique de l'intercompréhension (8-13 ans)**
IUFM de TOULOUSE, 56, avenue de l'URSS, 31078 Toulouse cedex France
Informations: http://www2.toulouse.iufm.fr/colloque_euromania/page3/page3.html

Octobre

25.10.2008 **Forum Langues Etrangères Suisse**
PHZ, Museggstrasse 37, 6004 Luzern
Contact: Catherine.Bieri@hep-bejune.ch

29/31.10.2008 **Worlddidac**
Neue Themenschwerpunkte: Gesundheit, Arbeitsmarkt, Umwelt
Messezentrum Basel
Contact: info@worlddidacbasel.com • <http://www.worlddidacbasel.com>

Novembre

5.11.2008 **Netzwerktagung Immersion an der Sekundarstufe I: “Kaleidoskop zweisprachiger Unterricht auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives”**
Biel/Bienne
Contact: forum@bilinguisme.ch • le programme paraîtra sous: www.nwedk.ch

7.11.2008 **ESP - Netzwerktagung - Bern**
Informations: le programme paraîtra sous www.fs-fremdsprachen.zh.ch

14/15.11.2008 **APEPS Tagung**
”Mehrsprachigkeit in der Bildung – ein Gewinn für alle! - *Le plurilinguisme dans la formation – un atout pour tout le monde!*”
Bern
Contact: www.plurilingua.ch

28.11.2008 **Immersionserfahrungsaustausch-Treffen - Zürich**
Informations: le programme paraîtra sous: www.fs-fremdsprachen.zh.ch