



## 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](http://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.

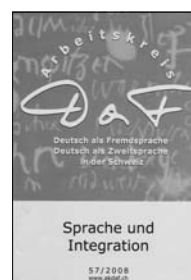
*Girotondo* è un'opera ambiziosa, ricca di materiali, affascinante, ma le cui potenzialità rischiano di rimanere sottoutilizzate se non si seguono con attenzione le indicazioni della *Guida dell'insegnante*.

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 Postnuka 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